

LA ADQUISICIÓN DE CONSTRUCCIONES COMPLEJAS: DE LA INTERACCIÓN A LA GRAMÁTICA

Asda:

Iván Enríquez Martínez

Dr^a: Milagros Fernández Pérez

LITERATURA ESPAÑOLA, TEORÍA DA LITERATURA E LINGÜÍSTICA XERAL
DOUTORAMENTO EN LINGÜÍSTICA APLICADA E TEORÍA DA LINGÜÍSTICA
(RD 1393/2007)

FACULTADE DE FILOLOXÍA

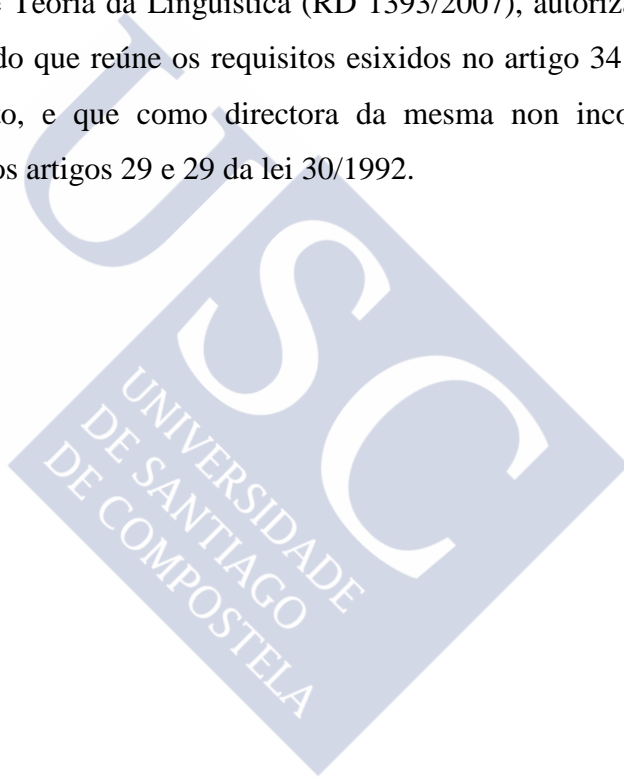
SANTIAGO DE COMPOSTELA

2015



AUTORIZACIÓN DA DIRECTORA DA TESE

Dona Milagros Fernández Pérez, profesora do Departamento de Literatura Española, Teoría da Literatura e Lingüística Xeral da Facultade de Filoloxía, como Directora da Tese de Doutoramento titulada «La adquisición de construcciones complejas: de la interacción a la gramática» presentada por D. Iván Enríquez Martínez, alumno do Programa de Doutoramento en Lingüística Aplicada e Teoría da Lingüística (RD 1393/2007), autoriza a presentación da tese indicada, considerando que reúne os requisitos esixidos no artigo 34 do regulamento de Estudos de Doutoramento, e que como directora da mesma non incorre nas causas de abstención establecidas nos artigos 29 e 29 da lei 30/1992.



Vº praxe da directora

O doutorando

Milagros Fernández Pérez

Iván Enríquez Martínez



*A mis abuelos, por la infancia que nos regalaron,
y a mi madre, por todo*





AGRADECIMIENTOS

La elaboración de la presente tesis doctoral no hubiera sido posible sin la colaboración, la comprensión y el cariño de una gran cantidad de personas sin las cuales este proyecto no habría culminado jamás. En primer lugar, a mi directora de tesis, la Dra. Milagros Fernández Pérez, quiero manifestarle mi agradecimiento por haberme acogido en el equipo de investigación que dirige, el Grupo Koiné, por haber demostrado siempre su confianza total y absoluta en mi trabajo, por la libertad concedida para desarrollarlo y por transmitirme su rigurosa manera de investigar y sus ansias de superación. En definitiva, gracias por formar parte de mi *andamiaje* en el mundo académico.

Quiero dar las gracias también a los que en su día fueron mis profesores en la Facultad de Humanidades del Campus de Lugo, y que hoy se han convertido en compañeros de grupo de investigación, Miguel González Pereira y Montserrat Souto Gómez, porque mi pasión por la Lingüística, e incluso la idea germinal de la tesis doctoral que aquí se presenta, nació durante sus clases. En este mismo sentido, quiero aprovechar para agradecer también a todos los miembros del Grupo Koiné y a los profesores con los que he tenido el honor de compartir docencia en la asignatura de Lingüística I, particularmente a Francisco García Gondar, Gabriela Prego Vázquez y Luz Zas Varela, por tratarme como uno más y por sus consejos, que me han sido de gran ayuda. Igualmente, a mis compañeras doctorandas, Marián Cobelas Cartagena y Yolanda López Arca, por hacerme más agradable mi estancia en la facultad y por todos los momentos compartidos.

Por supuesto, a mi familia y amigos, el motivo principal por el que emprendí este largo camino hace ya varios años. En primer lugar, y antes que a nadie, a mi madre, M^a Dolores Martínez Fernández, que siempre ha sido mi ejemplo y modelo a seguir y que ha luchado durante toda su vida para que tengamos las oportunidades necesarias para ser lo que nos propongamos. A mis hermanas, Alba y Lucía, porque sé que se sienten tan orgullosas de mí como yo de ellas, por su amor incondicional y por sacarme de la rutina diaria con su cariño y sus bromas durante los fines de semana. Quiero agradecer también toda la ayuda prestada a Manolo, porque siempre ha actuado como un padre conmigo, y a mis suegros, Amable y Angelines, que me han tratado como un hijo desde el primer día. A mis tíos, Manuel y Mónica, y a Zoé, por estar siempre ahí, a pesar de la distancia. Y a Unai, mi primer sobrino, que ha venido a colmar de alegría y felicidad una familia en la que nunca faltaron.

Por último, aunque no en menor grado de importancia, sino más bien todo lo contrario, a mi mujer, Marta Rosón Comuñas. Gracias por hacerme feliz día a día, por aguantarme —que no es poco—, por tu infinita paciencia y tu cariño, por animarme cuando las cosas van mal y por ponerme los pies en la tierra cuando salen bien. Creo que, por haber sufrido tanto o más que yo durante el desarrollo de esta investigación, nadie se merece más que por fin este trabajo se vea culminado.

A todos, gracias por allanarme el camino, y por darme razones para recorrerlo.



RESUMO

En *La adquisición de construcciones complejas: de la interacción a la gramática* preséntase unha investigación sobre a orixe e primeiro desenvolvemento de determinadas estruturas sintácticas avanzadas do español, concretamente aquelas nas que participan os conectores *pero*, *porque*, *pues* e *si*. A cuestión da emerxencia da complexidade sintáctica na fala infantil é un tema desatendido no campo da adquisición da lingua, sobre todo no ámbito hispánico, pero fundamental polas súas implicacións teóricas e aplicadas. Co propósito de cubrir parte deste baleiro, elaboramos un estudo lonxitudinal de carácter descritivo, que parte de datos de produción espontánea para coñecer cales son, e como evolucionan, os valores e principais funcións destas partículas, e polo tanto das construcións en que aparecen, entre os 2;0 e os 4;0 anos. Para iso confeccionamos unha mostra de dez participantes — cinco nenos e cinco nenas— do corpus Koiné de fala infantil, no que se recollen interaccións naturais de 71 nenos galegos en idades temperás. Así, analizáronse máis de 10.000 intervencións nas que rastrexamos os nexos que nos interesan e, a continuación, sometéronse a técnicas mixtas de análise, tanto de tipo cuantitativo como de tipo cualitativo. Deste xeito, identificáronse tendencias, procesos e particularidades relacionadas cos distintos valores semántico-pragmáticos asociados con cada conector, ademais de ilustrar o papel desempeñado polo contexto conversacional e o interlocutor adulto no desenvolvemento das estruturas en que participan. Isto permitiunos, finalmente, achegar datos descritivos sobre a emerxencia das construcións complexas en castelán, ao propoñer unha secuencia evolutiva dos nexos interordinantes e identificar os procesos concretos a través dos cales se desenvolven as construcións adversativas, causais, condicionais e consecutivas.

PALABRAS CHAVE

Adquisición da lingua, fala infantil, desenvolvemento gramatical, construcións complexas, conectores

RESUMEN

En *La adquisición de construcciones complejas: de la interacción a la gramática* se presenta una investigación sobre el origen y desarrollo temprano de determinadas estructuras sintácticas avanzadas del español, concretamente aquellas en las que participan los conectores *pero*, *porque*, *pues* y *si*. La cuestión de la emergencia de la complejidad sintáctica en el habla infantil es un tema desatendido en el campo de la adquisición de la lengua, sobre todo en el ámbito hispánico, pero fundamental por sus implicaciones teóricas y aplicadas. Con el propósito de cubrir parte de este vacío, hemos elaborado un

estudio longitudinal de carácter descriptivo, que parte de datos de producción espontánea para conocer cuáles son, y cómo evolucionan, los valores y principales funciones de estas partículas, y por consiguiente de las construcciones en que aparecen, entre los 2;0 y los 4;0 años. Para ello hemos confeccionado una muestra de diez participantes —cinco niños y cinco niñas— del corpus Koiné de habla infantil, en el que se recogen interacciones naturales de 71 niños gallegos en edades tempranas. Así, se han analizado más de 10.000 intervenciones en las que hemos rastreado los nexos que nos interesan y, a continuación, se sometieron a técnicas mixtas de análisis, tanto de tipo cuantitativo como de tipo cualitativo. De este modo, se han identificado tendencias, procesos y particularidades relacionadas con los distintos valores semántico-pragmáticos asociados con cada conector, además de ilustrar el papel desempeñado por el contexto conversacional y el interlocutor adulto en el desarrollo de las estructuras en que participan. Esto nos ha permitido, finalmente, aportar datos descriptivos sobre la emergencia de las construcciones complejas en castellano, al proponer una secuencia evolutiva de los nexos interordinantes e identificar los procesos concretos a través de los cuales se desarrollan las construcciones adversativas, causales, condicionales y consecutivas.

PALABRAS CLAVE

Adquisición de la lengua, habla infantil, desarrollo gramatical, construcciones complejas, conectores

ABSTRACT

In *La adquisición de construcciones complejas: de la interacción a la gramática*, we present a research focused on the origin and the early development of some advanced syntactic structures that we can find in Spanish, in particular, constructions in which connectives such as *pero*, *porque*, *pues* and *si* appear. The issue of the emergence of syntactic complexity in child language has been neglected in the literature of first language acquisition, specially, concerning the Spanish domain. Nevertheless, this is a significant subject due to its theoretical and applied implications. For the purpose of filling this gap, we have developed a longitudinal and descriptive study based on the analysis of naturally occurring spontaneous conversations. Our aim is to discover what are the values and main functions of these particles as well as to know how the constructions that we found in the productions of children aged from 2;00 to 4;00 years evolve. For achieving this goal, we have designed a sample in which ten children —five boys and five girls— are involved. These participants belong to Koiné Corpus, which includes naturally occurring interactions among 71 young children from Galician. We analysed more than 10.000 utterances in which we have tracked the connectives that have been mentioned previously. As next step, we have carried out an analysis in which

qualitative and quantitative techniques were combined. Thus, we have identified developmental trends, processes and distinctive features linked to the different semantic and pragmatic values that are associated with each connector. Besides, they illustrate the roles that conversational context and the adults who participate in the interactions have in the development of syntactic structures. Finally, all these features have allowed us to provide descriptive data concerning the emergency of complex syntactic constructions in Spanish by proposing a developmental order of connectives as well as identifying the specific processes through adversative, causal, conditional and consecutive constructions develop.

KEYWORDS

First language acquisition, child language, grammatical development, complex constructions, connectives





ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	I
RESÚMENES.....	III
INTRODUCCIÓN.....	1

PARTE I

1. ENFOQUES TEÓRICOS EN EL ESTUDIO DEL DESARROLLO GRAMATICAL TEMPRANO.....	9
1.1. LA LINGÜÍSTICA INFANTIL: PRINCIPALES MODELOS TEÓRICOS	9
1.2. TENDENCIAS TEÓRICAS EN EL ESTUDIO DEL DESARROLLO GRAMATICAL TEMPRANO	13
1.2.1. Los estudios iniciales: enfoque sintáctico y análisis distribucional	15
1.2.2. Las primeras propuestas semánticas y cognitivas.....	19
1.2.3. El funcionalismo y los enfoques socio-pragmáticos: el modelo interaccionista	24
1.2.4. El conexionismo y los modelos basados en el uso	30
1.3. SÍNTESIS: ESTADIOS ADQUISITIVOS EN EL DESARROLLO MORFOSINTÁCTICO	33
2. LA ADQUISICIÓN DE CONSTRUCCIONES COMPLEJAS	39
2.1. LA CUESTIÓN DE LA COMPLEJIDAD SINTÁCTICA: LA IMPORTANCIA DE UN TEMA OLVIDADO	39
2.2. LAS ORACIONES BIPOLARES: UN TIPO ESPECIAL DE CONSTRUCCIONES COMPLEJAS ..	42
2.2.1. Definición de <i>construcción compleja</i>	42
2.2.2. Las oraciones bipolares en la gramática adulta: construcciones interordinadas	44
2.2.2.1. <i>Aunque</i>	47
2.2.2.2. <i>Pero</i>	47
2.2.2.3. <i>Porque</i>	47
2.2.2.4. <i>Pues</i>	48
2.2.2.5. <i>Si</i>	48
2.3. ORIGEN Y DESARROLLO DE LAS CONSTRUCCIONES COMPLEJAS EN EL HABLA INFANTIL TEMPRANA	49

2.3.1. Los estudios clásicos y pioneros.....	50
2.3.2. Los trabajos de finales de los 70 y los 80: el interés por los conectores infantiles y la incorporación de variables pragmáticas.....	57
2.3.3. El análisis de las construcciones complejas en el marco de los modelos basados en el uso y enfoques discursivo-funcionalistas	66
2.3.4. El desarrollo de las construcciones complejas en español	80
2.4. CONCLUSIÓN: PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	93

PARTE II

3. MARCO TEÓRICO-DESCRIPTIVO ADOPTADO	103
3.1. EL ESTUDIO DEL DESARROLLO GRAMATICAL EN EL MARCO DE LOS MODELOS BASADOS EN EL USO	103
3.1.1. La Gramática de Construcciones y el concepto de gramática emergente.....	104
3.1.2. El enfoque pragmático-discursivo en el estudio del avance construccional..	109
3.2. EL MODELO DE LA SOCIALIZACIÓN DEL LENGUAJE Y EL PAPEL DEL CONTEXTO Y LA INTERACCIÓN: EL ANDAMIAJE VERTICAL	117
3.2.1. La línea de investigación sobre el <i>input</i> : interacción y desarrollo sintáctico	118
3.2.2. El concepto de la <i>Zona de Desarrollo Próximo</i> y el andamiaje	125
3.2.3. La hipótesis de la cohesión o apoyo en el lenguaje adulto. Las construcciones verticales o construcciones compartidas.....	128
3.3. CONCLUSIÓN. ENFOQUE INTERACTIVO PARA ESTUDIAR LA EMERGENCIA GRADUAL DE LAS CONSTRUCCIONES COMPLEJAS: DE LA CONVERSACIÓN A LA SINTAXIS	131
4. EL MÉTODO OBSERVACIONAL Y EL CORPUS KOINÉ.....	137
4.1. LA METODOLOGÍA EN LA LINGÜÍSTICA INFANTIL.....	137
4.1.1. Posición epistemológica: la retroducción o abducción	138
4.1.2. El método observacional frente al método experimental. Ventajas y limitaciones.....	140
4.2. EL GIRO COMUNICATIVO Y LA METODOLOGÍA RETAMHE: LOS CORPUS DE HABLA INFANTIL	148
4.2.1. La revolución instrumental: la lingüística de corpus	149
4.2.2. Lingüística de corpus y adquisición de la lengua: la creación del sistema CHILDES	151
4.2.2.1. La DATABASE	154

4.2.2.2. El formato CHAT	154
4.2.2.3. El paquete de programas CLAN.....	155
4.3. ORIGEN DE LOS DATOS: EL CORPUS KOINÉ DE HABLA INFANTIL	156
4.3.1. Características de los participantes	157
4.3.2. El proceso de registro.....	159
4.3.3. El proceso de transcripción y codificación.....	163
4.3.4. Representatividad y fiabilidad	166
4.4. EL ESTUDIO DEL DESARROLLO DE LAS CONSTRUCCIONES COMPLEJAS A PARTIR DE DATOS DE CORPUS. JUSTIFICACIÓN Y POSIBLES LIMITACIONES	171
 5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN, PROCEDIMIENTO Y TÉCNICAS DE ANÁLISIS	 175
5.1. SELECCIÓN DE LA MUESTRA.....	175
5.1.1. Tipos de diseño: longitudinales, transversales y mixtos	175
5.1.2. Descripción de la muestra. Criterios manejados para su elaboración	177
5.1.2.1. Sexo	178
5.1.2.2. Escuela infantil, nivel socio-educativo y lenguas manejadas.....	179
5.1.2.3. Edad.....	180
5.1.2.4. Nivel de desarrollo gramatical.....	181
5.1.2.5. Seguimiento longitudinal y periodo evolutivo cubierto.	181
5.1.2.6. Número de grabaciones y número de enunciados.	182
5.1.3. Conclusión: muestra manejada para la investigación	182
5.2. TRATAMIENTO DE LOS DATOS: INTEGRACIÓN Y DISEÑO MULTIMETODOLÓGICO.....	184
5.2.1. Métodos mixtos de análisis	186
5.2.2. Tipo de integración metodológica adoptada.....	189
5.3. PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS REALIZADO: HERRAMIENTAS Y TÉCNICAS UTILIZADAS	191
5.3.1. Análisis cuantitativo.....	193
5.3.1.1. La frecuencia	194
5.3.1.2. Franjas de edad	195
5.3.1.3. Nivel de desarrollo lingüístico: la LME	197
5.3.2. Análisis cualitativo	200
5.4. CONCLUSIÓN: PERSPECTIVA ÉMICA Y TÉCNICAS MIXTAS DE ANÁLISIS	201

PARTE III

6. DATOS Y RESULTADOS DEL ANÁLISIS.....	207
6.1. DATOS DESCRIPTIVOS BÁSICOS: FRECUENCIAS Y SECUENCIA EVOLUTIVA	207
6.1.1. Número de conectores identificados: frecuencias totales y absolutas.....	208
6.1.2. Frecuencias por franjas de edad	212
6.1.2.1. Frecuencias por franjas de edad en la muestra en su conjunto	217
6.1.2.2. Frecuencia por etapas en la producción individual.....	219
6.1.3. Edad cronológica y edad lingüística de aparición	224
6.1.3.1. <i>Pero</i>	224
6.1.3.2. <i>Porque</i>	226
6.1.3.3. <i>Pues</i>	228
6.1.3.4. <i>Si</i>	229
6.1.4. Síntesis: secuencia evolutiva	230
6.2. USOS, VALORES Y FUNCIONES DE LOS NEXOS INTERORDINANTES EN EDAD TEMPRANA	233
6.2.1. Distribución de funciones: usos gramaticales vs. usos pragmáticos	234
6.2.2. Los casos de <i>pero</i> y <i>porque</i>: predominancia de la función textual	240
6.2.2.1. Análisis funcional de <i>pero</i>	240
6.2.2.2. Análisis funcional de <i>porque</i>	257
6.2.3. Los casos de <i>pues</i> y <i>si</i>: valores interpersonales y valores ideativos.....	271
6.2.3.1. Análisis funcional de <i>pues</i>	271
6.2.3.2. Análisis funcional de <i>si</i>	278
6.2.4. Síntesis: funciones de los conectores interordinantes en edad temprana	287
6.3. CONECTORES Y CONSTRUCCIONES COMPLEJAS: DESARROLLO GRADUAL DESDE LA INTERACCIÓN	293
6.3.1. Las construcciones con <i>pero</i>: tipos y evolución.....	294
6.3.2. Las construcciones con <i>porque</i>: tipos y evolución.....	307
6.3.3. El papel del adulto y la retroalimentación verbal en el avance construccional: el andamiaje vertical.....	316
6.3.4. Conclusión	328
7. DISCUSIÓN, VALORACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS... 333	
7.1. FRECUENCIAS Y SECUENCIA EVOLUTIVA	333

7.2. USOS Y VALORES DE LOS CONECTORES. IMPLICACIONES EN EL DESARROLLO DE LAS CONSTRUCCIONES COMPLEJAS.	343
7.2.1. Funciones de los conectores entre los 2;0-4;0 años	344
7.2.2. El desarrollo de las construcciones complejas interordinadas en relación al contexto conversacional	354
7.2.2.1. Las construcciones condicionales y las construcciones consecutivas	354
7.2.2.2. Construcciones adversativas y construcciones causales	357
7.2.3. Síntesis: de la interacción a la gramática	366
7.3. IMPLICACIONES DEL ESTUDIO: TEÓRICAS, EDUCATIVAS Y CLÍNICAS	368
CONCLUSIONES	375
BIBLIOGRAFÍA	383
ÍNDICE DE FIGURAS	425
ÍNDICE DE TABLAS	427
ANEXOS	431





INTRODUCCIÓN

La adquisición del lenguaje se ha convertido en las últimas décadas en un campo de estudio interdisciplinar particularmente rico y productivo. Este creciente interés es comprensible si pensamos que el estudio del desarrollo lingüístico permite dar respuesta a importantes cuestiones científicas de diversa índole. La publicación de las primeras obras de Noam Chomsky, a finales de los años cincuenta, contribuyó notablemente a este auge, pues sus revolucionarias propuestas sobre el lenguaje situaron el tema de la adquisición, y más específicamente el desarrollo sintáctico, en el centro del debate gramatical. En los años posteriores, el área de la psicolingüística evolutiva, en la que se inscribe el presente trabajo, se dedicó casi por completo al estudio de la adquisición de los recursos morfosintácticos básicos desde una perspectiva formal. En cambio, la cuestión de la complejidad sintáctica no recibió la misma atención por parte de los especialistas, siendo especialmente notoria la carencia de estudios observacionales centrados en la producción espontánea.

Desde los años setenta, el panorama ha comenzado a cambiar, gracias en parte al auge de nuevas corrientes interaccionistas que se interesan por los usos lingüísticos reales, es decir, por el estudio de la lengua en su contexto. Ello coincide, además, con importantes novedades metodológicas, pues el desarrollo de la moderna lingüística de corpus y la creación del sistema CHILDES han dado un nuevo impulso al método observacional y han propiciado el estudio de entornos idiomáticos diversos y el respeto por las diferencias individuales que se dan en el proceso. No obstante, el inglés sigue siendo la lengua más analizada y las principales explicaciones sobre el proceso de adquisición de la lengua están basadas en datos descriptivos de este idioma. Esto es especialmente evidente en el ámbito hispánico, sobre todo si tenemos en cuenta el número de hablantes nativos o los países en los que es lengua oficial, de modo que el uso de datos de habla infantil espontánea para el estudio del desarrollo de la sintaxis compleja en español es, con las debidas excepciones, un terreno prácticamente por explorar.

Por este motivo, y como respuesta a estas carencias, el propósito de esta tesis doctoral es realizar una descripción del origen y primer desarrollo de las construcciones complejas de la lengua española en edades tempranas (2;0-4;0 años¹) a partir de los datos proporcionados por el corpus Koiné de habla infantil. En concreto, nos ocuparemos de aquellas construcciones que, en la gramática adulta, han sido catalogadas como *oraciones bipolares* y a las que nosotros denominaremos *construcciones interordinadas*, esto es, construcciones en las que dos cláusulas se vinculan por medio de un nexo interordinante (*aunque, pero, porque, pues y si*). El objetivo fundamental de este estudio es, por tanto, aportar datos descriptivos del origen y desarrollo temprano de las construcciones interordinadas en niños que tienen el español como primera lengua. Éste es el propósito que ha motivado y que ha conducido todo el curso de la investigación.

El equivalente interlingüístico de estas estructuras en la lengua inglesa lo constituyen las *conjoined clauses constructions*, para las cuales Diessel (2004) ha propuesto un patrón evolutivo en el que interviene un proceso gradual de integración de los dos conjuntos verbales mediante un “efecto andamiaje”. Si su hipótesis es válida también para el castellano, los conectores que intervienen en las construcciones que nos interesan se emplearán primero para desempeñar funciones pragmático-discursivas antes que propiamente sintácticas. Esto es, las partículas *aunque, pero, porque, pues y si* actuarán inicialmente como conectores pragmáticos y, en un momento evolutivo posterior, comenzarán a ser utilizadas como nexos gramaticales. Por ello, un segundo objetivo del presente trabajo es comprobar si el patrón evolutivo identificado por Diessel (2004) se cumple en el desarrollo del español. Al igual que este autor, pues, hemos partido de un marco constructivista como el de los modelos basados en el uso, adoptando un enfoque pragmático-discursivo en el análisis, enriquecido con algunas propuestas de los modelos de socialización del lenguaje y la línea de investigación centrada en el concepto metafórico de *andamiaje*.

Así pues, de acuerdo con el modo de proceder habitual en el paradigma cualitativo, nuestra investigación no parte de una hipótesis previa, claramente formulada y definida, que se pretende testar. Al contrario, nuestro trabajo tiene un fin meramente exploratorio y descriptivo, no explicativo, dado que pretende aportar conocimiento teórico que sirva para formular hipótesis ajustadas a la realidad de los datos de desarrollo del español. Hemos partido, por consiguiente, de unas preguntas de investigación a las que se pretende dar

¹ Tradicionalmente, en el campo del habla infantil las edades de los niños se expresan mediante este formato (años;meses.días), que también ha sido utilizado en el presente trabajo.

respuesta: (i) ¿cuándo y en qué orden aparecen las construcciones interordinadas y los diferentes conectores en el habla infantil? y (ii) ¿cómo utilizan los niños estas partículas y qué cambios se perciben en sus usos entre los 2;0 y los 4;0 años? Consideramos que responder a estos interrogantes nos permitirá aportar datos descriptivos sobre el origen y el patrón evolutivo de las construcciones adversativas, causales, concesivas, condicionales y consecutivas del castellano.

Para dar respuesta a estas cuestiones, y cumplir así con los objetivos establecidos, se ha indagado en el origen ontogenético de las estructuras analizadas, rastreando su nicho discursivo a través de los primeros usos de los conectores *aunque*, *pero*, *porque*, *pues* y *si*. Hemos tratado de determinar qué características presentan estos nexos en el habla infantil temprana, en qué momento se puede situar su emergencia y en qué contextos —situacionales, pragmáticos y gramaticales—recurren los niños a ellos, además de detectar posibles cambios significativos en sus valores y funciones entre los 2;0 y los 4;0 años. De este modo, además de aportar datos descriptivos del desarrollo del español, podremos comprobar si, como Diessel (2004) ha establecido para el inglés, estas partículas se utilizan antes de los 3;0 años como conectores pragmáticos que encabezan una construcción simple y, una vez superada esta edad, comenzarán a ser utilizadas como conectores sintácticos que vinculan cláusulas en la misma unidad melódica.

Teniendo en cuenta estos objetivos, consideramos que el presente trabajo resulta interesante en dos sentidos: uno teórico y otro aplicado. Por un lado, pretendemos aportar conocimiento sobre el desarrollo de las construcciones complejas en español y, al tiempo, comprobar si determinadas propuestas realizadas en el marco de los modelos basados en el uso a partir de datos descriptivos del inglés se cumplen en nuestra lengua. Esto permitirá desentrañar posibles particularidades en la adquisición del español en el ámbito de la sintaxis compleja, e incluso aportar evidencias que puedan resultar útiles en el debate teórico que todavía existe en torno a las construcciones bipolares o interordinadas en lo que atañe a su naturaleza, tipología y estatus en la gramática adulta. Por otra parte, con respecto a las utilidades prácticas del estudio podemos distinguir, a su vez, dos vertientes principales: la pedagógica y la clínica. Es fundamental que los profesionales de uno y otro ámbito conozcan el estado concreto del conocimiento y dominio infantil de la sintaxis compleja en edades preescolares, lo que permitirá ajustar tanto las estrategias curriculares como los cánones evolutivos mediante los cuales detectar, con el debido tiempo de antelación, cualquier

problema o disfunción verbal y, además, distinguir entre posibles retrasos y anomalías más severas.

El trabajo de investigación que aquí se presenta se ha estructurado en tres grandes bloques. El primero de ellos está dedicado a establecer los fundamentos teóricos del trabajo y está compuesto, a su vez, por dos capítulos. El capítulo 1 presenta un recorrido histórico en torno a la investigación del desarrollo gramatical, resumiendo los diferentes enfoques que se han adoptado en su estudio. El capítulo 2 está específicamente centrado en reseñar las principales investigaciones sobre el desarrollo y la adquisición de las construcciones complejas, tanto en español como en otras lenguas, con especial interés en aquellas estructuras que tipológica y funcionalmente más se asemejan a las construcciones interordinadas. Este primer bloque, en el que se establece un estado de la cuestión, finaliza con la formulación explícita de las preguntas de investigación.

La segunda parte está dedicada a presentar y describir cómo se ha diseñado la investigación empírica. Así, en el capítulo 3 expondremos el marco teórico-analítico que hemos adoptado para abordar la descripción de los datos, un marco que se nutre de dos grandes paradigmas dentro del constructivismo: los modelos basados en el uso y los modelos de socialización del lenguaje. A continuación, el capítulo 4 se centra en las principales cuestiones metodológicas que se han de tener en cuenta en un estudio sobre el desarrollo gramatical, lo que implica, en primer lugar, informar del método seleccionado: la observación de muestras de habla espontáneas. En la actualidad, esta opción metodológica, de espíritu cualitativo, se apoya en datos de corpus, por lo que abordaremos también el tema de la Lingüística de corpus y describiremos con cierto detalle el repertorio del cual hemos extraído nuestros datos, el corpus Koiné de habla infantil. Por último, en el capítulo 5 presentaremos cómo se ha diseñado la muestra, el procedimiento y las técnicas mixtas —cuantitativas y cualitativas— de análisis mediante las que se han tratado los datos.

Una vez establecidos los fundamentos teóricos de nuestro estudio y de presentar cómo se ha diseñado la investigación, nuestro siguiente paso será presentar los datos más significativos y los resultados alcanzados, a lo que está dedicado el tercer bloque. De este modo, en el capítulo 6 expondremos, de forma conjunta e integrada, los resultados obtenidos tanto en el análisis cuantitativo como en el análisis cualitativo, prestando atención a las características formales y funcionales más interesantes de las construcciones analizadas y de los conectores que las integran. El capítulo 7, con el que cerramos el estudio, presenta una discusión,

valoración e interpretación de estos resultados con respecto a la bibliografía especializada, insistiendo en lo que suponen para el desarrollo del español como primera lengua y en las implicaciones teóricas y aplicadas.

El trabajo se cierra, por tanto, con el establecimiento de las conclusiones finales, realizando una síntesis de aquellas ideas que consideramos más relevantes y novedosas en el panorama de la lingüística infantil, particularmente en el ámbito hispánico. Al tiempo, trataremos de sugerir posibles futuras vías de investigación con las que complementar nuestro trabajo y subsanar las carencias que en éste se puedan hallar, siempre con la idea de seguir avanzando en nuestro conocimiento del proceso de adquisición de la primera lengua.





PARTE I

ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE LAS CONSTRUCCIONES COMPLEJAS EN EL HABLA INFANTIL TEMPRANA: ESTADO DE LA CUESTIÓN



1. ENFOQUES TEÓRICOS EN EL ESTUDIO DEL DESARROLLO GRAMATICAL TEMPRANO

La tesis doctoral que aquí presentamos se inicia con una primera parte dedicada a establecer un estado de la cuestión sobre el tema abordado en nuestro trabajo. Para ello, dedicamos un primer capítulo a introducir el campo de la lingüística infantil (§1.1.) y el tema del desarrollo gramatical, con el fin de presentar los principales enfoques teóricos que se han adoptado para abordar la cuestión (§1.2.). De este modo, podremos ofrecer un breve marco descriptivo a partir del cual comprender dónde podemos situar la emergencia de las construcciones complejas (§1.3.), de las que nos ocuparemos en el segundo capítulo (§2.).

1.1. LA LINGÜÍSTICA INFANTIL: PRINCIPALES MODELOS TEÓRICOS

El tema de la adquisición y desarrollo del lenguaje ha interesado al ser humano desde el nacimiento de la civilización moderna. Así, en épocas como la Antigüedad clásica o la Edad Media el desarrollo del habla infantil suponía una oportunidad para indagar en torno a la “lengua originaria” de la humanidad². No obstante, con excepción de determinados hechos y menciones anecdóticas, lo cierto es que el estudio científico del lenguaje infantil es muy moderno (Siguán, 1984: 286) y ha interesado a investigadores que provienen de ámbitos diversos: filósofos, biólogos, antropólogos, sociólogos, pedagogos, psicólogos, lingüistas... Por este motivo, Manteca Ramos ha utilizado el término de *lingüística infantil* para aludir a todas aquellas contribuciones que, con independencia de la disciplina de la que provengan, se han ocupado de estudiar la emergencia del habla en el niño, al tiempo que destaca que “el interés suscitado por la ontogenia lingüística es bastante comprensible, pues la explicación de dicho fenómeno supone la respuesta a muchos problemas que tiene planteados la investigación científica en general” (1982: 39).

² Piénsese, por ejemplo, en el *Crátilo* de Platón o en el *experimento* del faraón Psamético I (663-607 a. C.), registrado por Heródoto en el siglo V a. C. en sus *Historias* (II, 1) y que volvería a repetirse en épocas posteriores por parte de mandatarios como Federico II de Hohenzollern en Sicilia, en el siglo XIII, Jaime IV de Escocia, en el siglo XV, o el príncipe mongol Akbar, en el siglo XVI, por citar unos pocos ejemplos.

Efectivamente, “language acquisition is an area of study that crosses a variety of disciplines” (Ingram, 1989: 59). Como consecuencia de este carácter interdisciplinar, se trata de un campo de estudios que no está suficientemente unificado, lo que se traduce en aproximaciones teórico-metodológicas diversas. En palabras de Bennet-Kastor: “few would claim that the field of child language research (CLR) is a unified one. No one single theory dominates, and research practices are diverse as are the backgrounds of practitioners” (1988: 1). Ahora bien, dos disciplinas científicas destacan, por la atención concedida, sobre las demás: la psicología y la lingüística (Bennet-Kastor, 1986b). Tal es así que, en un intento por aunar ambos acercamientos, a finales de los años 50 surgió una nueva disciplina denominada *Psicolingüística*, centrada en el estudio de diversos temas relacionados con la dimensión psico-biológica del lenguaje, entre los cuales la adquisición y desarrollo del habla en el niño se considera el más importante (Fernández Pérez, 1999: 137-204).

De hecho, en función del punto de partida y de los objetivos establecidos por el investigador, es posible distinguir dos grandes aproximaciones al habla infantil que, en principio, coinciden con la polarización del campo entre lingüistas y psicólogos. Se trata de lo que Ingram, recogiendo una idea formulada por Wasow (1983), ha denominado *Child Language* vs. *Language Acquisition* (1989: 27-28)³. Así, por un lado, aquellos autores interesados por la *adquisición del lenguaje*, normalmente lingüistas, parten de un modelo teórico gramatical claramente formulado y unas hipótesis bien establecidas, de modo que acuden al habla infantil en busca de confirmaciones a sus premisas. Desde este punto de vista, pues, el lenguaje infantil no difiere, en esencia, del lenguaje adulto, por lo que aquél resulta analizado a partir de la óptica del estado final mediante un planteamiento apriorístico. En cambio, aquellos interesados por el *lenguaje infantil* —esto es, por los datos de habla infantil—, que solían ser psicólogos o psicolingüistas, consideran que es un código que tiene valor por sí mismo, diferente al lenguaje adulto, por lo que ponen especial énfasis en los datos y en las técnicas de recogida, con el fin de contemplar los usos lingüísticos en su realidad comunicativa. Se trata de autores que suelen tener una visión constructivista del desarrollo, que trabajan de manera inductiva y que formulan hipótesis con validez local, sin pretender realizar generalizaciones a poblaciones mayores. Como vemos, son dos orientaciones que se interesan por el habla infantil, aunque por motivos diferentes (cf. Bloom, 1991: 3-12; Fernández Pérez, 2003, 2006a, 2006c).

³ Esta afortunada dicotomía ha tenido eco en otras similares, como la que propuso poco después Bloom entre *Developmental perspective* y *Learnability-Theoretic research* (1991: 3-12).

Teniendo en cuenta esta situación, podemos afirmar que la presente investigación se inscribe en el ámbito de la psicolingüística evolutiva y se centra en los *datos de habla infantil* (Ingram, 1989; Wasow, 1983). Nuestro objetivo principal ha sido rastrear usos y detectar patrones en un corpus de habla infantil espontánea para describir, desde una perspectiva eminentemente lingüística, el origen y primer desarrollo de determinadas construcciones complejas (§2.2.). No pretendemos, pues, demostrar o desmentir una hipótesis ni ofrecer explicaciones sobre cómo se adquiere la complejidad sintáctica en el niño, sino explorar el corpus seleccionado y describir lo que nos encontremos. Se trata de una estrategia “de abajo a arriba” (Bloom, 1991: 3-8), que otorga un valor fundamental a los datos y que no ha sido especialmente utilizada por los lingüistas, tal y como David Ingram advertía a finales de la década de los 80: “the linguist has yet to be convinced of the role of acquisition data in theory construction” (1989: 62). Sin embargo, en la actualidad se percibe un cambio de tendencia y el declive de los enfoques formales ha dado lugar a una situación en la que los lingüistas han puesto el foco sobre los usos reales del lenguaje, lo que también ha comenzado a plasmarse en el terreno de la lingüística infantil (Fernández Pérez, 2007).

Las principales tendencias teórico-metodológicas que dominaron el área durante décadas tienen su origen en la irrupción de la figura de Chomsky a mediados del siglo XX. A pesar de que la investigación científica del habla infantil se había iniciado a finales del siglo XIX, las revolucionarias propuestas del autor norteamericano sobre el lenguaje, que recibieron sustento psico-biológico en los influyentes trabajos de Lenneberg (1967) o Fodor (1983), provocaron un punto de inflexión en el campo. Así, con la publicación de sus primeras obras (1957, 1959, 1965), Chomsky “renewed and invigorated the field of language acquisition” (Golinkoff y Gordon, 1983: 2), estableciendo la agenda de la investigación lingüística en los años posteriores. Su propuesta concedía una atención especial a la gramática como mecanismo generador de estructuras, de ahí que en los años 60 proliferarán investigaciones encaminadas a desentrañar cómo se desarrollaba en las edades tempranas (§1.2.1 y §1.2.2.). Por ello, a partir de ese momento, y hasta el auge de los enfoques funcionales y de las corrientes interaccionistas (§1.2.3), investigar el habla infantil pasó a ser sinónimo de estudiar cómo los niños adquirirían la gramática.

En el siglo XX, por tanto, espoliados por el generativismo —nombre con el que se conoce a la corriente nacida a raíz de las tesis chomskyanas—, aparecerán los primeros modelos explicativos del proceso de adquisición del lenguaje. En general, los manuales

especializados suelen destacar que es posible distinguir tres grandes tendencias teóricas en el estudio del habla infantil (Fernández Pérez, 1999; Galeote Moreno, 2002; Gleason y Bernstein Ratner, 2009; Moreno Ríos, 2005; Owens, 2003; Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici, 2000): el conductismo, que considera que los niños aprenden su lengua a través de la pura imitación y el mecanismo de estímulo-respuesta (Skinner, 1957); el generativismo o innatismo⁴, que defiende el carácter innato y universal de la gramática, la cual se adquiere a través de un “mecanismo para la adquisición del lenguaje” (*Language Acquisition Device*, LAD) (Chomsky, 1957, 1965); y, por último, el constructivismo⁵, que considera que el lenguaje es una habilidad que se construye por parte del individuo a lo largo del desarrollo y que emerge gradualmente gracias a la conjunción de parámetros diversos (bases biológicas, desarrollo cognitivo, el papel del entorno y del *input* adulto, la influencia de la cultura, las particularidades estructurales de cada lengua, etc.), de ahí que, en función de qué factores se enfaticen más, sea posible distinguir entre un constructivismo cognitivo (Piaget, 1954) y un constructivismo social o interaccionista (Vygotsky, 1934).

Las explicaciones ofrecidas por los representantes de estos tres grandes modelos teóricos han partido, generalmente, de los datos descriptivos cosechados para el inglés, si bien esta situación ha comenzado a cambiar y en la actualidad contamos con abundantes investigaciones interlingüísticas (cf. Berman, 2014; Lieven, 2010). Como se puede deducir, y dejando a un lado el conductismo, cuya influencia se agotó a finales de la década de los cincuenta, el enfrentamiento entre sus defensores ha sido constante en la segunda mitad del siglo XX. El debate, básicamente, se ha centrado en determinar qué papel juegan la naturaleza y el ambiente en el proceso (*nature* vs. *nurture*), esto es, qué aspectos son innatos y qué es lo que el niño aprende en su interacción con el entorno. Por ello, algunas cuestiones clave para poder entender y explicar el desarrollo gramatical son: la intervención de habilidades cognitivas generales, el grado de influencia de la experiencia lingüística o el carácter continuo / discontinuo del proceso⁶ (Hoff-Ginsberg, 1997: 163-172).

⁴ No obstante, no consideramos apropiada la utilización del término *innatismo* para aludir al generativismo, puesto que también el constructivismo, al postular la existencia de determinados aspectos predeterminados en el ser humano, puede calificarse de “innatista”. La diferencia entre ambas es una cuestión de grado y en la actualidad, de hecho, todas las teorías científicas sobre la adquisición predicen algún tipo de innatismo, de ahí que haya sido necesaria una redefinición del término (Elman, Bates, Johnson, Karmiloff-Smith, Parisi y Plunkett, 1996).

⁵ Como veremos, este tercer gran modelo, que se sitúa entre los extremos del empirismo radical conductista y el mentalismo generativista, se consolidará a partir de la década de los 70, coincidiendo con el auge del funcionalismo lingüístico y el interés por la pragmática (§1.2.3.).

⁶ Sobre la supuesta continuidad o discontinuidad en el proceso, esto es, cómo se puede explicar la diferencia cualitativa que supone pasar de las primeras emisiones infantiles a un supuesto sistema abstracto de reglas gramaticales, han corrido ríos de tinta (cf. Hoff-Ginsberg, 1997: 170-172). Aunque no nos concierne entrar ahora en este debate, consideramos que el

Bajo estos tres modelos subyacen, lógicamente, diferentes concepciones del proceso de desarrollo en general, así como diferentes visiones de la gramática y de su procesamiento por parte del individuo, que, a su vez, conllevan normalmente diferentes aproximaciones metodológicas⁷ —observación naturalística frente a experimentación— (cf. §4.1.), de ahí que el diálogo entre generativistas, por un lado, y constructivistas, por el otro, apenas se haya producido (Ambridge y Lieven, 2011). Ahora bien, en las últimas décadas varios autores han comenzado a abogar por posturas integradoras, que den cabida a los logros cosechados por ambas partes y que permitan obtener una imagen más completa del proceso adquisitivo (Karmiloff-Smith, 1992; Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001; Moreno Ríos, 2005: 84; Shiel, Cregan, McCough y Archer, 2012: 59-72). Hoy en día, por tanto, parece que “se ha matizado considerablemente el maniqueísmo de las posiciones iniciales” (Carranza, Escudero y Brito, 1991: 175), e incluso hay quien considera, como Hirsh-Pasek y Golinkoff, que las diferencias entre modelos “may be more hyperbolic than real” (1996: 41).

Como posteriormente explicaremos (§3.), hemos partido de una visión interaccionista del desarrollo para llevar a cabo nuestro estudio de las construcciones complejas. Las investigaciones sobre el desarrollo gramatical temprano se han centrado en las estructuras morfosintácticas básicas, dejando considerablemente desatendido el tema de la complejidad sintáctica, especialmente en lenguas diferentes del inglés. Por este motivo, consideramos apropiado ofrecer en este primer capítulo un repaso en torno a los primeros estudios científicos sobre el desarrollo gramatical (§1.2.), que han permitido conocer el curso evolutivo de las gramáticas tempranas y establecer periodos en el desarrollo morfosintáctico (§1.3.). Este recorrido nos permitirá aportar un marco teórico-descriptivo básico mediante el cual comprender mejor las aportaciones realizadas sobre el desarrollo de estructuras sintácticas complejas, que reseñaremos en el segundo capítulo.

1.2. TENDENCIAS TEÓRICAS EN EL ESTUDIO DEL DESARROLLO GRAMATICAL TEMPRANO

Antes de proceder, conviene realizar dos aclaraciones sobre el formalismo que dominó el campo durante años y, en consecuencia, el estatus privilegiado del que la gramática gozó en detrimento del resto de componentes lingüísticos. En primer lugar, como Chomsky precisó

problema no está en cómo se caracteriza a las gramáticas infantiles tempranas, sino en la concepción que se tiene del estado adulto final como un sistema de reglas altamente abstracto, concepción que recientes visiones sobre la gramática han puesto en tela de juicio (Barlow y Kemmer, 2000; Bolinger, 1976; Hopper, 1987; Langacker, 1987).

⁷ Por poner un simple ejemplo: las teorías de Chomsky abogan por el uso del método experimental y de la introspección, en detrimento del método observacional, que había predominado hasta mediados del siglo XX (§4.1.).

(1957, 1965), la característica esencial del lenguaje humano es que permite a los hablantes producir, a partir de un conjunto finito de unidades, mensajes infinitos, completamente nuevos. Para que esto sea posible se necesita una gramática, es decir, un conjunto de “reglas” o de “patrones” que permitan combinar las palabras y formar así unidades superiores (frases, cláusulas, oraciones...), lo que conocemos como *sintaxis*, además de añadir marcadores a las palabras para flexionarlas, una *morfología*. Las dos cuestiones fundamentales en el estudio del proceso de adquisición del lenguaje han sido, por consiguiente, la caracterización de la gramática y del proceso por el cual los niños acceden a su conocimiento (Ambridge y Lieven, 2011: 103).

Un segundo aspecto, relacionado con el anterior, es que en el siglo XX se ha producido el asentamiento definitivo de la Lingüística como disciplina científica, gracias sobre todo a las aportaciones seminales de Ferdinand de Saussure (1916) y Noam Chomsky (1957). Sus propuestas, conocidas posteriormente como *estructuralismo* y *generativismo*, suponen una aproximación formal al lenguaje que predominó hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX. Ambos autores pretendían definir el objeto de estudio de la disciplina, por lo que el carácter inmanente de sus enfoques tiene justificación histórica. Los lingüistas, por tanto, se dedicaron a analizar la estructura de las lenguas, tratando de establecer las regularidades y dejando fuera los usos que los hablantes hacían del sistema. Como es lógico, esto tiene su reflejo en los estudios sobre el proceso de adquisición de la lengua materna, puesto que se necesita una teoría sobre qué adquieren los niños y ésta han de proporcionarla los lingüistas (Vila, 1991; Van Valin, 1991).

Así es cómo se explica, a grandes rasgos, la predominancia de los enfoques formales en el campo y la atención prácticamente exclusiva que los autores dedicaron a la gramática. Por ello, y aunque en la actualidad sepamos que los distintos componentes lingüísticos se desarrollan en clara interrelación, la morfología y la sintaxis han gozado de un estatus de privilegio en el estudio del habla infantil (Fernández Pérez, 2004, 2005). Así se comprueba, por ejemplo, en las fases⁸ que se distinguen en el proceso, pues estos periodos se han establecido principalmente a partir de los datos de desarrollo morfosintáctico (§1.3.). Y, sin embargo, el tema de las estructuras sintácticas complejas apenas ha recibido atención por parte de los investigadores (Huttenlocher, Vasilyeva, Cymerman y Levine, 2002), de tal modo

⁸ Habitualmente el término *etapa* se reserva para aludir a periodos temporales basados en la edad, mientras que *fase* se utiliza para los que se basan en características de algún componente lingüístico (Serra *et al.*, 2000: 288).

que su adquisición pasó a considerarse como propia de lo que se ha denominado *desarrollo tardío* del lenguaje (Berman, 2004) (§2.).

Aclaradas estas cuestiones, pasamos a ofrecer un recorrido en torno a los principales enfoques que se han adoptado en la investigación científica sobre el desarrollo gramatical temprano. Este recorrido, por la enorme cantidad de trabajos dedicados a la cuestión, no pretende ser exhaustivo y se centrará en aquellas investigaciones posteriores a la revolución chomskiana que, en nuestra opinión, más han aportado a la lingüística infantil (cf., para un buen resumen, Golinkoff y Gordon, 1983; Bloom, 1998: 312-315; Vila, 1991). Hemos establecido cuatro categorías diferentes⁹: los primeros estudios de enfoque sintáctico y análisis distribucional (§1.2.1.), las propuestas semántico-cognitivas (§1.2.2.), los estudios de corte interaccionista y perspectiva comunicativa (§1.2.3.), y, por último, el conexionismo y los modelos basados en el uso (§1.2.4.).

1.2.1. Los estudios iniciales: enfoque sintáctico y análisis distribucional

Como hemos anticipado, Chomsky publica a finales de los años 50 dos trabajos que revolucionarán la lingüística, la psicología y, por ende, el campo de estudios del habla infantil: *Syntactic Structures* (1957) y la reseña de *Verbal Behavior* (1957), publicada en 1959. Su modelo, que proponía la existencia de una gramática generativo-transformacional y concedía un papel central al tema de la adquisición del lenguaje (Chomsky, 1957, 1965), contenía una serie de predicciones y generalizaciones, por lo que pronto surgirán diversos investigadores interesados en describir y comprender cómo desarrollan los niños la gramática de su lengua. El hecho de que, en un periodo de apenas un año, los niños sean capaces de pasar de una comunicación basada en gestos o en “palabras”¹⁰ aisladas a la producción de secuencias organizadas gramaticalmente tiene ciertamente algo de misterioso. Por eso, en su búsqueda de pistas sobre el origen del conocimiento gramatical, los investigadores de los años 60 centraron su atención, como es lógico, es las fases tempranas del proceso. La consecuencia directa de esta situación fue la recopilación de una considerable cantidad de datos descriptivos

⁹ Sobre decir que, como es lógico, no deja de ser ésta una clasificación arbitraria, pues un investigador siempre puede adoptar un enfoque ecléctico en su acercamiento al fenómeno que estudia. Esto es particularmente evidente en el campo del habla infantil, donde las continuas reformulaciones teóricas y las innovaciones metodológicas hacen que los autores “beban” de fuentes muy diversas y, en ocasiones, no sea fácil categorizarlos dentro de una u otra línea de investigación.

¹⁰ En un trabajo clásico en el que se realiza un análisis gramatical de los trastornos del lenguaje, Crystal, Fletcher y Garman hacen algunas precisiones terminológicas muy interesantes que conviene tener en cuenta. Entre otras, señalan que el uso del término *palabra* para aludir a las unidades presentes en estos primeros enunciados infantiles no es del todo adecuado (1976: 74-75), de ahí las comillas utilizadas.

basados en el componente morfosintáctico y, sobre todo, en los inicios de la comunicación gramatical.

Tradicionalmente, pues, el punto de partida para estudiar la sintaxis infantil ha sido el momento en el que los niños comienzan a combinar unidades diferentes en una misma producción, lo que sucede en torno a los 1;6-2;0 años. Sin embargo, es conveniente distinguir, tal y como Peters (1986: 312-313) advertía, entre *combinación* y *sintaxis*, de modo que lo que tenemos en este periodo evolutivo es un ejemplo del primer fenómeno. Igualmente, conviene manejar las cifras relativas a la edad con cierta precaución, ya que en la actualidad sabemos que los ritmos a los que se queman las distintas etapas pueden ser diferentes entre los niños y, además, es necesario manejar conocimientos relativos a los avances producidos en otros componentes para poder describir, comprender y valorar adecuadamente el desarrollo morfosintáctico (Brown, 1973; Fernández Pérez, 2004). Con estas ideas en mente, podemos decir que, en general, “word combination, one of the earliest forms of grammatical speech, usually begins once children have between 50 and 150 single words in their productive vocabularies” (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001: 94).

Este primer periodo de combinación de unidades se inicia en el momento en que “los niños empiezan a combinar dos palabras en una misma entonación o línea melódica para hacer referencia a sólo un acontecimiento, objeto, situación, etc.” (Serra *et al.*, 2000: 302). A grandes rasgos, lo característico de esta fase es que, aun cuando no existe organización sintáctica al estilo adulto, los niños poseen patrones y esquemas básicos mediante los cuales ordenar y estructurar sus enunciados. En principio, lo esperable es que las unidades manejadas coincidan con las palabras plenas y que, en cambio, el uso de las palabras funcionales sea nulo o muy restringido¹¹. Por este motivo, este periodo tradicionalmente se ha denominado *fase telegráfica*, término introducido por Brown y Fraser (1963) para aludir a esta particular característica por la cual parece que los niños se comunican como si estuviesen escribiendo un telegrama. A pesar de que ha calado en los estudios adquisitivos y su uso se encuentra bastante extendido, lo cierto es que no a todo el mundo le parece adecuado por la concepción que encierra sobre los primeros enunciados infantiles (Greenfield y Smith, 1976; Ingram, 1971; Bloom, 1973)¹².

¹¹ El estudio de Brown (1973), por ejemplo, aporta un porcentaje del 12% de palabras función en este periodo en lengua inglesa.

¹² Así, por ejemplo, ya a mediados de los 70 Crystal, Fletcher y Garman se mostraban en contra de su uso porque “da una impresión errónea de las características de este Estadio” (1976: 78). En una línea similar, Dale cree que “este concepto no es satisfactorio porque al poner énfasis en las omisiones del lenguaje infantil resulta eminentemente negativo” (1976: 35).

Al margen de polémicas terminológicas, con la aparición de las primeras combinaciones de unidades en el habla infantil ha comenzado a estudiarse el desarrollo gramatical y los primeros estudios caracterizaban estas producciones tempranas en términos de relaciones sintácticas. Así, en la década de los 60 surgen en EE.UU. tres focos principales que, de forma independiente, pusieron en la sintaxis infantil temprana su foco de atención y llegaron a resultados llamativamente similares: en Harvard, el grupo de Roger Brown y sus discípulos (Brown y Bellugi, 1964; Brown, Cazden y Bellugi, 1969; Brown y Fraser, 1963); en Walter Reed, Martin Braine (1963); y, por último, en la Universidad de California, Susan Ervin-Tripp en colaboración con el estudiante Wick Miller (Ervin y Miller, 1963, 1964). Con independencia de que se mostraran más o menos de acuerdo con las ideas de Chomsky, estos tres grupos adoptaron un enfoque sintáctico en el que primaban los análisis formales de carácter distribucional, atendiendo a las categorías de las unidades y a sus relaciones en términos del estado adulto final. El papel desempeñado por los parámetros extralingüísticos o la posible influencia de otros componentes en el desarrollo sintáctico apenas se contemplaban¹³.

Los investigadores, en este momento, perseguían configurar una gramática infantil y, por consiguiente, pretendían averiguar si los niños seguían algún tipo de reglas fijas en estas primeras combinaciones. A este respecto, tres fueron las propuestas que más éxito tuvieron: el modelo generativo-transformacional (Menyuk, 1963; McNeill, 1966)¹⁴, el modelo de relaciones semánticas (Bowerman, 1973; Brown, 1973), que describiremos en el siguiente subapartado (§1.2.2.), y, sobre todo, la *gramática pivote* de Braine (1963). La propuesta de este último autor se convirtió en la primera elaboración de una gramática infantil y fue, por ello, la que mayor repercusión tuvo en la época. Braine observó que era posible distinguir, en las primeras producciones de dos elementos (*two-word utterances*, en inglés), entre dos tipos diferentes de unidades: las *palabras pivote*, constituido por un grupo limitado de unidades que

De hecho, si atendemos a lo que los niños comunican —y no a lo que supuestamente dejan de comunicar—, comprobamos que emiten los elementos con mayor carga informativa, lo que ya sucedía en la *fase holofrástica* (Greenfield, 1979). Como se deduce, tanto el término *holofrástico* como *telegráfico* parecen “implicar la existencia —virtual al menos— de una organización sintáctica no manifestada completamente por impedimentos de orden extralingüístico” (Oléron, 1979: 173). Es decir, lo que se esconde tras estos conceptos es el planteamiento apriorístico característico de los enfoques formales (Fernández Pérez, 2003).

¹³ No obstante, sería injusto no mencionar que algunos autores parecían ser conscientes de la importancia de los factores pragmático-discursivos y de su posible influencia en el desarrollo gramatical, anticipando algunos años la corriente dominante en la década siguiente. Así, Brown, en un artículo sobre el desarrollo de las interrogativas, afirmaba: “the changes produced in sentences as they move between persons in discourse may be the richest data for the discovery of grammar” (1968: 288).

¹⁴ Para una síntesis del modelo generativista puede consultarse el trabajo de Aguirre y Mariscal (2001: §1), así como el excelente estudio de Ambridge y Lieven (2011)

aparecen con mayor frecuencia y que se repiten como elemento fijo del patrón, y las *palabras abiertas*, un grupo más numeroso pero menos rentable y que ocupan un hueco variable. Mientras las primeras están sometidas a unas reglas determinadas, ya que ocupan siempre una posición fija y no pueden combinarse entre sí o emitirse de forma aislada, las segundas gozan de una mayor libertad. Es decir, Braine realiza un análisis puramente distribucional en términos de la posición y frecuencia de las unidades.

El modelo presentado por este autor, que volvió posteriormente sobre la cuestión (Braine, 1976), es parcialmente diferente al de la Gramática Generativa porque considera que el niño tiene que *descubrir* una gramática, de ahí que sea conocido como *Discovery-Procedures Acquisition Model* (Manteca Ramos, 1982: 117). A pesar de estas diferencias, el planteamiento de la gramática pivote, que tuvo en sus inicios una gran acogida por parte de los especialistas, se consideró como la confirmación empírica de las ideas de Chomsky, puesto que suponía la existencia de reglas simples que los niños utilizan para generar secuencias de dos unidades. Entre los trabajos más importantes que siguieron la estela de Braine (1963) podemos destacar los de Brown y Fraser (1963), Jenkins y Palermo (1964) o Ervin y Miller (1964), además de los de McNeill (1966) o Slobin (1966, 1970), entre otros¹⁵.

No obstante, pronto surgieron investigaciones empíricas, centradas en lenguas diferentes al inglés, que ponían en duda no sólo la naturaleza sintáctica de estas emisiones tempranas (§1.2.2), sino también la pretendida universalidad de la gramática pivote (Bloom, 1970; Bowerman, 1973)¹⁶. En español, por ejemplo, Hernández-Pina (1984), que analizó el habla de su propio hijo, pudo comprobar que este modelo no se ajusta al desarrollo de nuestra lengua. Sea como sea, al principio la teoría de la gramática pivote de Braine se consideraba universal, pero hoy en día sabemos que sólo es una posibilidad de la producción temprana. De hecho, a pesar de las críticas y de las evidentes limitaciones, en la actualidad continúa siendo una teoría muy importante porque supuso uno de los primeros intentos de caracterizar la gramática infantil por sí misma, y no recurriendo al estado adulto final. Es decir, permitió comprobar que el habla infantil temprana tiene su propia estructura, “no es simplemente un lenguaje adulto al que le falten palabras” (Dale, 1976: 35). Karmiloff y Karmiloff-Smith describen así el valor de la propuesta de Braine (1963) para la lingüística infantil:

¹⁵ Para un buen resumen de la línea de investigación centrada en la gramática pivote puede consultarse Siguán (1984: §5).

¹⁶ No obstante, Harris y Coltheart (1986) sugieren que las conclusiones de Bowerman (1973) sobre la gramática pivote no son acertadas porque los niños examinados por esta autora eran lingüísticamente más avanzados que los de Braine (1963).

At one point, the use of pivots was thought to characterize a universal stage in all children's grammatical development —the pivot grammar stage. It is now considered to be only one of many possible pathways through which some children increase their expressive powers. Nonetheless, Martin Braine's pivot grammar was a very important step in child language theory, because it represented one of the very first attempts to characterize child grammar in its own right —previously it had been simply defined in terms of the adult end-state grammar (2001: 100).

La década de los 60, por tanto, se caracteriza por la proliferación de trabajos que adoptan un enfoque exclusivamente sintáctico y realizan un análisis distribucional de las producciones infantiles. De acuerdo con el modelo lingüístico dominante y la propuesta de la gramática transformacional de Chomsky (1957, 1965), los autores buscan describir y precisar el conocimiento de reglas gramaticales por parte de los niños, por lo que vuelcan su atención en las primeras producciones infantiles que contienen más de una unidad. Son, por tanto, estudios de corte formalista que parten de una óptica adulta en la descripción del habla infantil y que llevan a la práctica el carácter inmanentista de los modelos lingüísticos dominantes. No obstante, es cierto que también aparecen propuestas que se alejan, en cierto sentido, de este enfoque, como es el caso de la gramática pivote de Braine (1963), si bien su análisis sigue siendo puramente distribucional.

1.2.2. Las primeras propuestas semánticas y cognitivas

Los diversos problemas que conllevaba una aproximación exclusivamente sintáctica a las emisiones infantiles tempranas originaron propuestas diferentes para dar cuenta del desarrollo gramatical. Hacia finales de los 60 los especialistas comenzaron a percibir que explicar el proceso de adquisición de la lengua materna en función de la gramática, exclusivamente, resultaba insatisfactorio y no proporcionaba respuestas a tantas cuestiones fundamentales como en un principio se esperaba. Los análisis puramente distribucionales “paid little attention to the intended meaning of children's utterances and also ignored the contexts in which they occurred” (Clark, 2003: 107), por lo que lo lógico es que se dieran pasos en estas direcciones, como así sucedió.

Así, a caballo entre la década de los 60 y los 70 se inicia una reacción contra esta tendencia y se empieza a considerar el lenguaje en relación al desarrollo cognitivo. Los investigadores del habla infantil se interesarán entonces por la semántica de los enunciados, el

equipamiento cognitivo del niño o, aunque todavía de forma minoritaria, la influencia del contexto. Aparecen, de este modo, nuevos modelos que

enfatan los procesos de desarrollo y cambio, así como la influencia de variables no estrictamente sintácticas. Plantean la adquisición del lenguaje en términos de *emparejamiento* progresivo de *formas* lingüísticas y *funciones* semántico-pragmáticas, y apelan a habilidades cognitivas de tipo general, por tanto no específicamente lingüísticas, para dar cuenta de dicho proceso (Aguirre y Mariscal, 2001: 87).

Habida cuenta de que dibujar una gramática infantil temprana en términos sintácticos presentaba muchas insuficiencias, algunos autores optarán por defender que, en realidad, el conocimiento que el niño posee no es sintáctico, sino semántico, aunque se siguen utilizando modelos formales. Es decir, los autores barajarán la hipótesis de que los niños cuentan con las capacidades cognitivas necesarias para hacer interpretaciones semánticas que den sentido a los enunciados de su entorno.

Por este motivo, y recogiendo las ideas formuladas por Fillmore en cuanto a su famosa *gramática de casos* (1968) —cuya tesis principal afirma que la estructura sintáctica se puede predecir a partir de los participantes semánticos—, aparecerán trabajos que basan su descripción del habla infantil en categorías semánticas como “agente”, “paciente”, “objeto”, “instrumento”, “acción”, “localización”, etc. Las primeras combinaciones de unidades, una vez más, fueron estudiadas desde esta perspectiva, que todavía perdura, con modificaciones, en nuestros días¹⁷. Entre los autores que realizaron descripciones de las gramáticas infantiles adoptando un enfoque de relaciones semánticas destacan Bloom (1970), Schlesinger (1971, 1977, 1982), Bowerman (1973) o el propio Braine (1976), entre otros. Especialmente importante es el trabajo de Brown (1973), que adopta esta perspectiva, pero que, al tiempo, es un trabajo seminal para las aproximaciones comunicativas y pragmáticas de las décadas siguientes, motivo por el que volveremos posteriormente sobre él (§1.2.3).

Pero la reivindicación más conocida del papel de la semántica para dar cuenta del desarrollo gramatical ha sido la de Lois Bloom. Esta autora, aunque parte de un marco

¹⁷ La Gramática de construcciones (Goldberg, 1995), por ejemplo, es una teoría muy influyente en la actualidad y que también incide en los aspectos semánticos de la gramática. Asimismo, la hipótesis de los verbos-isla, formulada por Tomasello (1992), debe mucho a estos primeros intentos por describir las gramáticas tempranas atendiendo a las relaciones semánticas asociadas con verbos concretos.

generativo-transformacional (Chomsky, 1965), presenta en *Language Development: Form and Function in Emerging Grammars* (1970) un análisis basado en categorías semánticas, si bien se da cuenta de lo difícil que supone en ocasiones asignar un significado a los enunciados infantiles. Por ello, propone recurrir al contexto para poder interpretarlas adecuadamente y así, una vez comprendido el aspecto semántico de las producciones, plantear relaciones sintácticas. A pesar de que esta estrategia, que Brown (1973) denominaría “interpretación rica”, también tiene sus problemas —puesto que la atribución de un significado a una producción infantil emitida en un determinado contexto acaba por depender del juicio del observador (Howe, 1976)—, lo cierto es que supone una de las primeras llamadas de atención hacia el papel desempeñado por otros factores, más allá de los puramente sintácticos, en el desarrollo lingüístico.

Por estas mismas fechas, otros lingüistas y psicólogos llegaban, aunque de forma independiente, a las mismas conclusiones que Bloom. Así, además de esta autora, entre los pioneros de la aproximación semántico-cognitiva tenemos que destacar a Schlesinger (1971) y MacNamara (1972). Ambos defendieron que el desarrollo sintáctico sólo podía ser explicado admitiendo que los niños recibían algún tipo de información acerca de la relación entre estructuras semánticas y formas sintácticas, por lo que las descripciones del habla infantil deben aludir no sólo a la clase de palabras y sus combinaciones, sino también a las funciones que las palabras tienen en contexto. Posteriormente, Schlesinger continuó insistiendo en la misma idea (Schlesinger, 1977) y acabaría dando forma a su teoría, conocida como *teoría de la asimilación semántica*, en *Steps to language* (1982), donde defiende que las categorías semánticas se desarrollan en categorías sintácticas sin ninguna transición abrupta. Esto, en la práctica, viene a significar que da cuenta del desarrollo sintáctico temprano sin necesidad de recurrir a la existencia de categorías sintácticas innatas¹⁸ (cf., asimismo, Schlesinger, 1988).

La *revolución semántica* —como algunos la han denominado (e. g., Owens, 2003: 50-53)— de finales de los 60 e inicios de los 70 hizo que los investigadores pusiesen el foco de atención en el periodo holofrástico. Si la gramática tiene una base semántica, y por tanto ésta es anterior al desarrollo de las formas lingüísticas, entonces es posible retrotraerse a las fases previas a la emergencia gramatical y comprobar qué sucede y cómo se manifiestan las primeras funciones semánticas (Greenfield y Smith, 1976). Otra consecuencia lógica de esta

¹⁸ Sin embargo, pronto surgieron voces críticas con esta postura, incluso desde enfoques constructivistas y funcionalistas. Es el caso de Lieven, Pine y Baldwin (1997), quienes defienden que las categorías sintácticas no se pueden igualar a nociones semánticas.

revolución es que comenzó a cuestionarse el carácter innato de las reglas lingüísticas, ya que la hipótesis semántica, que considera que el significado es una representación mental de la experiencia, achaca las similitudes encontradas en los estudios interlingüísticos a factores de índole cognitiva. Es decir, no se trata de que las estructuras gramaticales sean innatas, sino que existe un patrón general de desarrollo cognitivo, de modo que los universales lingüísticos acabaron dando paso a los universales cognitivos (McNeill, 1970; Slobin, 1973). En palabras de Ervin-Tripp, “humans share an extraordinary amount of their experience of the physical and social environment, so common experience could account for many shared semantic categories, and orders of acquisition” (1971: 190).

Por ello, junto a este interés por los factores semánticos, y en clara relación, se desarrolló una tendencia que mostraba preocupación por la cognición y su incidencia en el proceso de adquisición de la lengua, en lo que se ha llamado *hipótesis cognitiva* (Cromer, 1974). La Escuela de Ginebra, partiendo del modelo constructivista de Piaget (1952, 1954), se erigió como una de las principales defensoras de esta nueva línea de investigación que, a grandes rasgos, considera que el lenguaje es una habilidad más que depende del sistema cognitivo de los seres humanos. Por consiguiente, es necesario que se produzca un determinado desarrollo cognitivo para que se pueda adquirir una lengua, de manera que el aprendizaje de la lengua sigue un proceso similar al de otras habilidades mentales. Esto significa que, desde este punto de vista, el lenguaje es una habilidad cognitiva más, no tiene nada de especial, de ahí que la confrontación con las tesis generativistas haya sido considerable¹⁹. La representante más ilustre de la escuela de Ginebra fue Sinclair de Zwartz (1967, 1974, 1975), que contribuyó a la difusión de la *hipótesis cognitiva* en la década de los 70.

Grandes figuras del campo como Bloom (1973) o Brown (1973) desarrollaron sus estudios bajo la influencia de este nuevo modelo cognitivo, pero el autor más destacado en esta postura es, sin duda, el psicólogo Dan I. Slobin, quien aporta una rica información en sus estudios interlingüísticos con los que pretende demostrar que el desarrollo cognitivo prepara el camino para el desarrollo lingüístico (Slobin, 1985-1997). Esta línea de investigación la había iniciado años antes prestando atención a lenguas diferentes del inglés, como el ruso (Slobin, 1966), lo que le llevó a editar uno de los primeros manuales dedicados al estudio intercultural de la competencia comunicativa (Slobin, 1967). Interesado por el desarrollo

¹⁹ El enfrentamiento entre constructivistas y generativistas tuvo su máxima expresión cuando, en un evento científico de considerable importancia histórica, Piaget y Chomsky debatieron cara a cara sus posiciones en el año 1975, en la abadía de Royaumont. Los resultados de este encuentro fueron publicados por Piattelli-Palmarini en francés (1979) y en inglés (1980).

gramatical, adoptó primero un acercamiento semántico (Slobin, 1970) y, posteriormente, investigó sobre los prerequisites cognitivos necesarios para que éste se produzca (Slobin, 1973). Entre sus aportaciones más conocidas se encuentra la formulación de los principios operativos de la adquisición del lenguaje, principios que, implícitamente, guían a los niños en la construcción de una Gramática Infantil Básica (Slobin, 1985).

El trabajo de Slobin, pues, se encaminaba a comprobar empíricamente la existencia de los universales lingüísticos, convirtiéndose en uno de los pioneros en demostrar que los diversos patrones tipológicos hallados en las diferentes lenguas no se adecuan a una única gramática formal (Slobin, 1985-1997). Pero además de iniciar el camino de la comparación de datos interlingüísticos²⁰ y dar entrada a la importancia de las diferencias lingüístico-estructurales, este autor aporta un modelo riguroso que se basa en la interacción entre habilidades cognitivas generales y la información presente en el *input* adulto. Slobin, por tanto, es un autor ecléctico, con una sólida formación interdisciplinar, para quien la gramática adulta se va construyendo progresivamente durante el desarrollo, no viene dada desde el principio en forma de Gramática Universal, y las formas lingüísticas son usadas por los niños para adoptar una perspectiva concreta sobre los eventos. Por ello, su modelo, aunque ha ido cambiando con el tiempo, puede tildarse de cognitivo-funcionalista (cf. Budwig, 1995: 9-11).

En una línea similar se sitúan los trabajos de una autora que, en nuestra opinión, siempre ha destacado por su visión clara e innovadora del desarrollo gramatical: Ann Peters. En la década de los 80 publicó diversos trabajos en los que realizaba una propuesta concreta sobre cómo los niños, recurriendo a sus habilidades cognitivas, extraen información del *input* adulto para construir su propio sistema comunicativo (Peters, 1983, 1986). Especialmente interesantes son sus ideas en torno a las diferentes estrategias que se pueden adoptar en el proceso (cf. Peters, 1995), dando cabida de este modo las diferencias individuales, y reivindicando una necesidad del campo: “to look at early syntax as much as possible from the child’s (rather than the adult’s) perspective” (Peters, 1986: 310). Peters defiende así dos ideas que no encajaban con el paradigma dominante hasta entonces, que incidía en lo universal, en lo común del proceso, y describía el conocimiento gramatical infantil desde el prisma del estado final.

²⁰ Para un buen estado de la cuestión sobre la investigación de carácter interlingüístico puede consultarse el trabajo reciente de otra gran experta en el tema, Berman (2014), quien ha coeditado con el propio Slobin un trabajo fundamental en el área (Berman y Slobin, 1994).

Estas nuevas aproximaciones, por tanto, apuntaban hacia una base semántico-cognitiva del habla infantil temprana y se caracterizaban por cuestionar, en mayor o menor medida, los enfoques puramente sintácticos, la atención primordial a los aspectos gramaticales e incluso la idea de los universales lingüísticos. Comenzaba, pues, a gestarse un cambio de tendencia al que contribuyó no sólo el interés por recopilar datos descriptivos en diferentes contextos idiomáticos (Slobin, 1985-1997), sino también la aparición de los primeros estudios que incidían en la diversidad individual. Así, al trabajo pionero de Nelson (1973), que identificó dos estilos diferentes en la adquisición del vocabulario —el referencial y el expresivo—, siguieron otros como el de Bloom (1973), que habla de dos estilos en el desarrollo de la sintaxis temprana —el nominal y el pronominal—, o el de Peters (1977), que se centra en los estilos cognitivos e identifica una estrategia holística frente a una analítica. Estos tres trabajos abrieron la puerta a otros posteriores (Bates, Bretherton y Snyder, 1988; Bates, Dale y Thal, 1995; Pine y Lieven, 1993; entre otros) y pusieron sobre la mesa la importancia de las diferencias individuales en el proceso de adquisición de la lengua.

A pesar de que importantes investigadores venían advirtiendo de la necesidad de tener en cuenta otros factores más allá de los puramente sintácticos o gramaticales —semánticos, cognitivos y contextuales—, así como de atender a la diversidad —interlingüística e individual—, el formalismo continuaba presente en el estudio del habla infantil y, de hecho, el modelo generativista disfrutó de cierto repunte en la década de los 80 con la formulación de la *Government and Binding Theory* por parte de Chomsky (1981)²¹. Sin embargo, a inicios de la década de los 70 se había producido una convergencia de factores que transformarían para siempre el campo, dando entrada a las variables pragmáticas, sociales y culturales en el proceso de adquisición de la lengua materna. Quedaba, pues, dar un paso más para obtener una imagen suficientemente completa del desarrollo del habla infantil: la atención a los usos, la conversación, el contexto y las relaciones interpersonales.

1.2.3. El funcionalismo y los enfoques socio-pragmáticos: el modelo interaccionista

La década de los 70 será siempre recordada como la década del auge y consolidación de la pragmática y los enfoques socio-funcionalistas en la lingüística y, por ende, en el campo de

²¹ Ejemplos de ello son los trabajos de Maratsos y Chalkley (1980), que insisten en el enfoque distribucional, Wexler y Culicover (1980), que formulan la *Learnability Theory* (cf., para una síntesis, Galeote Moreno, 2002: 65-68), o la hipótesis maduracionista de Radford (1990). Pero la propuesta más conocida es, sin duda, la teoría del *bootstrapping semántico* de Pinker (1984, 1989), que está convencido de que las representaciones iniciales del niño son de naturaleza sintáctica, aunque defiende que el niño hace uso de entidades semánticas innatas para inferir que las oraciones presentes en el *input* son ejemplares de los correspondientes universales sintácticos innatos.

estudios del habla infantil. Las aproximaciones sintácticas y semánticas, más allá de sus diferencias, suponen un enfoque estructural que deja desatendidos aspectos esenciales del contexto comunicativo (Owens, 2003: 56-57). Se hacía evidente, pues, la necesidad de nuevos enfoques que permitieran a los investigadores salir del callejón sin salida en que parecían encontrarse. De este modo,

tanto la lingüística como la psicología retomaron perspectivas olvidadas y desarrollaron una nueva concepción del lenguaje. Este se encaró como comunicación antes que como representación, de forma que la adquisición del habla remitía al aprendizaje de su uso para regular y controlar los intercambios sociales (Vila, 1991: 115).

En este cambio de tendencia que se comenzaba a gestar fue fundamental la difusión que algunas teorías, externas a la lingüística, empezaban a tener en el ámbito científico y que apuntaban justamente a esa “nueva concepción del lenguaje”. Durante estos años la lingüística infantil se enriqueció con las ideas provenientes de disciplinas como la filosofía, la sociología o la antropología. Aquí cabe mencionar la formulación del concepto de *competencia comunicativa* por parte del sociolingüista Dell Hymes, en una conferencia pronunciada en la Universidad de Teshiva, en 1966, y con la que se opone a la distinción chomskiana entre *competencia* y *actuación*. Este concepto, sobre el que volvería en trabajos posteriores (1971, 1972), motivó la aparición de importantes trabajos sobre el habla infantil (Campbell y Wales, 1970; Ochs y Schieffelin, 1983; Slobin, 1967²²). Por otra parte, en el ámbito de la filosofía del lenguaje se habían producido contribuciones claves para poder entender la eficacia comunicativa de los usos lingüísticos reales, como son la teoría de los actos de habla de Austin (1962) y Searle (1969) o el principio de cooperación de Grice (1975), propuestas que fueron el germen de la pragmática lingüística y de nuevos e influyentes marcos de análisis, como el Análisis de la conversación o el Análisis del discurso. Estas nuevas ideas no pasaron desapercibidas en el ámbito de la psicolingüística evolutiva y pronto aparecieron los primeros trabajos centrados en describir y proponer clasificaciones de los actos de habla infantiles (Bates, Camioni y Volterra, 1975; Dore, 1974, 1975).

²² De hecho, el manual fue creado a partir de un trabajo propio Hymes (1961) en el que realizaba un análisis intercultural de la personalidad y en donde subrayó la importancia del habla infantil, lo que sirvió de estímulo para que diversos investigadores de la Universidad de California en Berkeley llevaran a cabo estudios interculturales que culminaron en el citado manual.

Esta situación daría lugar a la emergencia de nuevas corrientes funcionalistas²³ que, en línea con los presupuestos del constructivismo, se opondrán tajantemente a las aproximaciones formalistas imperantes, especialmente el generativismo. La confrontación principal se encuentra en la concepción misma del lenguaje, que dejará de ser considerado como un sistema formal autónomo y comenzará a ser visto como un medio de comunicación e interacción social. Por consiguiente, funcionalismo y generativismo también diferirán en sus concepciones del proceso de adquisición, tal y como Van Valin ha explicado:

This second perspective [functionalism] holds that the child actually *learns* language and constructs a grammar during the process of language acquisition, and consequently on this view grammar is in fact learned. This will be termed the constructionist view (...). Thus from a functionalist perspective, what the child must acquire in order to speak is markedly different from what must be acquired from a Chomskyan point of view (1991: 9).

Los funcionalistas, por tanto, negarán el carácter innato de la estructura lingüística y entienden que, en realidad, ésta emerge a partir de las funciones sociocomunicativas del lenguaje en las relaciones humanas, es decir, “the forms of natural languages are created, governed, constrained, acquired and used in the service of communicative functions” (Bates y MacWhinney, 1989: 3). Ello sin negar, como es lógico, la existencia de unas determinadas bases psicobiológicas para que el proceso pueda tener lugar de forma satisfactoria. Ahora bien, una gran parte de los trabajos etiquetados de “funcionalistas” en el campo del habla infantil no han sido inspirados, en realidad, por ninguna teoría lingüística funcionalista “but rather by a strong commitment to the view that meaning, use, communicative intentions and interaction are crucial to understanding language development” (Van Valin, 1991: 7-8). Por tanto, existen modelos, corrientes y teorías funcionalistas del habla infantil muy diversas, pero todas comparten algunas premisas fundamentales:

The first and most important assumption shared by the various approaches that could be considered functional is the belief that language has evolved and is acquired in relation to the communicative functions it serves. Language thus is not

²³ Para una síntesis de las ideas principales de los enfoques funcionales y su incidencia en el campo de la adquisición del lenguaje pueden consultarse los trabajos de Budwig (1995), Van Valin (1991) o Bates y MacWhinney (1979, 1982), entre otros.

an arbitrary and autonomous system but, rather, is organized in relation to the needs of those who use it. As a consequence, all theorists taking a functional approach share the belief that language must be studied in relation to context, regardless of what they take context to mean (Budwig, 1995: 4)

Esta nueva situación genera un notorio interés por la comunicación pre-verbal, las variables contextuales y, sobre todo, una fuerte reivindicación del papel desempeñado por la función comunicativa en la adquisición del lenguaje, que a partir de entonces se concebirá como parte del proceso de socialización del individuo (Ochs y Schieffelin, 1995; Schieffelin y Ochs, 1986). No debe extrañarnos, pues, que en este clima científico, en el que se percibía “el declive de la explicación chomskiana para el lenguaje infantil y la emergencia de posiciones que enfatizaban el valor comunicativo y el uso lingüístico”, afirma Díez-Itza, se produjese una recuperación de “las ideas de Vygotsky acerca de los orígenes sociales y comunicativos del lenguaje” (1992a: 65)²⁴. Esto provocó el desarrollo de una corriente interaccionista que acentúa la naturaleza funcional de los símbolos y que indaga sobre sus orígenes, no sólo en función de las capacidades cognitivas infantiles, sino también de su desarrollo social. Una de las ideas clave de la teoría del psicólogo soviético es que lenguaje y pensamiento, aunque tienen orígenes filogenéticos y ontogenéticos diferentes, acaban convergiendo mediante un proceso de interconexión funcional; es decir, el lenguaje es, en primer término, un medio de comunicación social que el individuo acaba interiorizando (Vygotsky, 1934).

Este bagaje teórico dio lugar a un nuevo paradigma que ha sido denominado “giro comunicativo” (Díez-Itza, 1992a), en el que resurgen el interés por la conversación y la interacción (§4.2.). Dos son los autores que, en nuestra opinión, mejor ejemplifican este cambio: Roger Brown y Jerome S. Bruner²⁵. El primero publicaría en 1973 su famosa obra *A first language: The early stages*, en la que presentaba un estudio del desarrollo lingüístico de tres niños —a los que denominó, simbólicamente, Adam, Eve y Sarah— y proponía cinco estadios adquisitivos basados en un tipo de medida de la evolución morfosintáctica: la *Mean Length of Utterances* (MLU), extensamente utilizada a partir de entonces (cf. §5.1.2.4. y §5.3.1.3). Brown parte de producciones espontáneas emitidas en un contexto natural, convirtiéndose en el más inmediato precursor de la metodología RETAMHE (§4.2.), y adopta

²⁴ Además de las contribuciones de Vygotsky, Díez-Itza (1992a: 69) insiste en que es “injusto” no destacar a George H. Mead (1934), autor que defiende que el pensamiento tiene un origen social y se desarrolla en la interacción comunicativa.

²⁵ Los dos, además, coinciden en señalar que las aproximaciones previas al desarrollo lingüístico infantil, el enfoque sintáctico y el enfoque cognitivo-semántico, resultan insuficientes para dar cuenta de lo que el niño hace al comunicarse (Brown, 1973; Bruner, 1975a).

un enfoque ecléctico, que combina el análisis distribucional con el semántico, e incluso el discursivo-interaccional. Por ello, el trabajo de Brown, hoy considerado un clásico, tuvo un fuerte impacto en el campo de la adquisición del lenguaje y anticipó muchas de las principales tendencias teórico-metodológicas de las décadas posteriores. Behrens, por ejemplo, cree que este trabajo “marks a turning point in acquisition research in many respects” (2008: XIV).

Bruner, por su parte, es un prestigioso psicólogo que supo recoger e integrar la influencia de Piaget y Vygotsky, además de buen conocedor de las ideas lingüísticas de Chomsky y de filósofos como Wittgenstein, Austin o Searle. Continuando con toda esta tradición, publicará a lo largo de la década de los 70 diversos trabajos que indagan en las habilidades pragmáticas infantiles y el papel desempeñado por la interacción en el proceso de adquisición del lenguaje (Bruner, 1975a, 1975b, 1977). Acabará dando forma a su teoría en *Child's Talk. Learning to Use Language* (1983), en el que, entre otros aspectos, destaca el valor de los juegos infantiles, la importancia de los *formatos* y de las interacciones adulto-niño en el desarrollo comunicativo, además de proponer un Sistema de Apoyo a la Adquisición del Lenguaje (*Language Acquisition Support System, LASS*).

En este contexto, a partir de mediados de los 70 se sucederán múltiples trabajos centrados en las habilidades pragmáticas infantiles (e. g., Bates, 1976; Ervin-Tripp y Mitchell-Kernan, 1977; Ochs y Schieffelin, 1979). En lo que afecta al estudio del desarrollo gramatical, algunos autores empiezan a comprender que la atención a las variables pragmáticas, a la eficacia comunicativa y, en general, al contexto es fundamental para comprender y describirlo adecuadamente. Aparecerán así propuestas, como las de Ervin-Tripp (1977, 1979, 1989, 1999, 2012) o Dore (1975), que apuntan a un posible origen interaccional de los recursos sintácticos y a una base pragmática imprescindible para que se produzca el desarrollo gramatical, esto es, la idea de que las intenciones pragmáticas de los niños se van gramaticalizando gradualmente como estructuras semánticas y sintácticas.

De este modo, algunos lingüistas de renombre se verán atraídos por los datos de habla infantil, por cuanto sirven para ilustrar la relevancia del componente pragmático en la evolución de la sintaxis, como es el caso de Givón (1979a; 1979b), al que le interesan las posibles coincidencias entre los procesos evolutivos ontogenéticos y filogenéticos. Una mención especial merece, en este sentido, Halliday (1975), que está considerado como el primer lingüista en explorar los aspectos pragmáticos del habla de su hijo y cuya teoría es de especial importancia histórica para el campo, ya que “impulsó un importantísimo caudal de

investigación y estudio de las funciones del lenguaje infantil” (Díez-Itza, 1992a: 75). Unos años después, en 1979, Karmiloff-Smith publicará *A functional approach to child language*, obra que supone uno de los primeros intentos por estudiar el desarrollo gramatical a partir del enfoque funcionalista²⁶. En esta obra, la autora analiza las expresiones referenciales y realiza una crítica del constructivismo clásico piagetiano para defender la necesidad de que se preste mayor atención a la interacción entre desarrollo cognitivo y contexto lingüístico.

Al dar entrada a las variables pragmáticas, pues, el estudio del desarrollo del lenguaje se había convertido en el estudio del desarrollo de la comunicación infantil, lo que supone atender ya no sólo a lo que el niño dice, sino también a cómo sus interlocutores interaccionan con ellos, un enfoque interactivo que será defendido en varias publicaciones de relevancia (Bruner, 1983; Gallaway y Richards, 1994; Garton, 1992; Rondal, 1983; Schaffer, 1984; entre otros). Una pionera en este sentido fue Catherine Snow, que centró su interés en la influencia del contexto y el papel de la interacción, formulando la hipótesis del *bootstrapping conversacional* o *pragmático* (Snow, 1977, 1999). Esta curiosidad por el aspecto dialógico y social del proceso de adquisición provocó la aparición de una corriente dedicada a desmentir el famoso argumento de la “pobreza del estímulo” y a desentrañar las particulares características del maternés (*motherese*) o habla dirigida a los niños (*Child Directed Speech*, CDS) (cf., para un resumen, Díez-Itza, 1992b; Snow y Ferguson, 1977; Snow, 1986), una línea también iniciada por Snow (1972). Esta línea de investigación demostró no sólo que el CDS es perfectamente correcto desde el punto de vista gramatical, sino que su simpleza y su carácter dinámico parecen facilitar el desarrollo comunicativo del niño (Saxton, 2009). Por tanto, además de incidir en la importancia de los aspectos sociales en el desarrollo lingüístico, esta nueva corriente sociopragmática, que podemos denominar *interaccionismo social*, pretende definir el papel del *input* lingüístico y describir los mecanismos de refuerzo y retroalimentación que se producen en la estructura discursiva del diálogo adulto-niño (§3.2.).

Todos estos trabajos reseñados fueron abriendo camino hasta la primera formulación clara de un modelo funcionalista de la adquisición del lenguaje, que llegaría de la mano de Bates y MacWhinney, quienes a finales de los 80 proponen el *Competition model* (MacWhinney, 1987; MacWhinney y Bates 1989), germen del modelo emergentista (MacWhinney, 1999). Los autores parten de la premisa de que el aprendizaje del lenguaje no

²⁶ También sería justo mencionar los trabajos de Greenfield y Smith (1976) y Scollon (1976), aunque posteriormente volveremos sobre ellos porque han sido especialmente importantes en la elaboración de nuestro marco teórico-descriptivo (§3.).

difiere, en esencia, del de otros conocimientos, de tal modo que los niños construyen su lengua recurriendo a habilidades sociocognitivas generales y por la guía que el significado otorga a las correlaciones entre forma y función. Se da así cabida a la complejidad cognitiva y la frecuencia de aparición de las estructuras en el *input*, pues consideran que el procesamiento del lenguaje es probabilístico y, por consiguiente, la frecuencia de aparición tiene un papel fundamental. En resumen, conciben el proceso de adquisición como un análisis distribucional conducido por el significado. En este sentido, el *Competition Model* guarda ciertas similitudes con determinados modelos computacionales que comenzaban a desarrollarse por estas mismas fechas.

1.2.4. El conexionismo y los modelos basados en el uso

A finales de los años 80 el desarrollo de la informática había comenzado a tener repercusiones en el campo de la adquisición del lenguaje, no sólo metodológicamente, con la creación del sistema CHILDES (MacWhinney y Snow, 1985, 1990) (§4.2.2.), sino también en el plano teórico, con el surgimiento de los modelos conexionistas. El conexionismo, que tiene en Elman (1993, 2001) a su principal representante, supone una nueva forma de concebir la mente y el comportamiento humano, concebidos como fenómenos emergentes. Su intención es aprovechar el potencial de los ordenadores para simular el aprendizaje y adquisición de una lengua mediante redes neuronales de procesamiento distribuido en paralelo (PDP) (Rumelhart, McClelland y PDP Group, 1986).

Los defensores del conexionismo, por tanto, consideran que la adquisición del lenguaje se puede explicar aludiendo a un proceso de extracción de regularidades del *input* por parte de un sistema de gran potencial computacional, con un funcionamiento similar al del cerebro humano, una idea que se asemeja mucho a las premisas del funcionalismo, especialmente del *Competition Model* (MacWhinney y Bates, 1989). Si bien esta propuesta ha tenido cierto éxito con el componente morfológico, no ha sucedido lo mismo con la adquisición de la sintaxis. A pesar de ello, el conexionismo ha sido fundamental en dos aspectos: la redefinición del papel otorgado al *input* (Rumelhart y McClelland, 1986) y la redefinición del concepto de innatismo (Elman *et al.*, 1996).

La aparición de los modelos conexionistas, junto con la publicación del influyente trabajo de Karmiloff-Smith (1992) sobre la construcción de los módulos mentales, están relacionados con una nueva forma de concebir el desarrollo que comenzaba a gestarse a inicios de los 90,

inspirada por el interaccionismo. A ello hay que sumar el desarrollo de la lingüística cognitiva (Croft y Cruse, 2004), que fructificó en la aparición de una interesante teoría gramatical, la Gramática de Construcciones (Goldberg, 1995). Todo este bagaje se encuentra tras el auge del emergentismo²⁷ (MacWhinney, 1999) y de los *modelos basados en el uso* (Barlow y Kemmer, 2000), corrientes de espíritu constructivista cuya visión sobre la gramática también difiere de la de los enfoques formales al considerar que, en realidad, son los usos de los hablantes los que van configurando la estructura lingüística —por presiones de diferente naturaleza: comunicativas, contextuales, sociales, cognitivas, etc.— (Hopper, 1987; Lakoff, 1987; Langacker, 1987). El estado adulto final ya no se verá como un sistema formal de reglas altamente abstracto, sino como un inventario de construcciones, definidas como emparejamientos estables entre forma y función, que difieren por su grado de abstracción y mantienen entre sí conexiones diversas (Langacker, 1987; Goldberg, 1995).

Evidentemente, estos nuevos enfoques cognitivo-funcionalistas tendrán una notoria influencia en el ámbito psicolingüístico, hasta el punto de que se empieza a hablar de una “nueva psicología del lenguaje” (Tomasello, 1998a, 2003b). Los investigadores del habla infantil asumirán, ya sin ningún tipo de complejo, que “the structural elements are just half of what has to be learnt; the other half consists of the functions assigned to each element”, esto es, “learners must master both structure and function to use language” (Clark, 2003: 3). Los principales representantes de esta nueva corriente son, entre otros, Clark, Lieven y, muy especialmente, Michael Tomasello. Con la publicación de sus primeros trabajos (Clark, 2003; Lieven, Pine y Baldwin, 1997; Pine y Lieven, 1993, 1997; Tomasello, 1992, 2000a, 2000b, 2000c, 2000d), se inicia una línea de investigación muy fructífera en la actualidad y que tiene en la publicación de la obra de Tomasello (2003a) su máximo exponente.

La *teoría de la adquisición basada en el uso* otorga una importancia fundamental a la frecuencia de las estructuras en el entorno lingüístico del niño y, por ende, a los procesos de imitación, aunque no una imitación tan rígida como la de los modelos conductistas, sino entendida como un aprendizaje cultural y flexible (Lieven y Tomasello, 2008; Tomasello, 2009). El proceso de construcción de una lengua por parte del niño es posible gracias a una conjunción de factores diversos (Elman *et al.*, 1996;), entre los cuales los parámetros sociales y las capacidades cognitivas tienen un papel especialmente relevante. En síntesis, la gramática

²⁷ El emergentismo, en realidad, supone una perspectiva integradora que aporta un marco conceptual a través del cual poder entender el papel desempeñado tanto por la naturaleza como por el ambiente, por lo que aún el innatismo fuerte y el empirismo (cf. MacWhinney, 1999).

se aprende, no es innata, y se construye recurriendo a mecanismos cognitivos de dominio general y comprendiendo cómo utilizan la lengua aquellos que rodean al niño. Los adultos, a través de la interacción, proporcionan una ayuda para que este desarrollo se produzca de manera satisfactoria (cf. para un resumen, Lieven, 2014; Lieven, Behrens, Speares y Tomasello, 2003; Lieven y Tomasello, 2008; Tomasello, 2009).

Así pues, de acuerdo con las recientes visiones sobre la gramática, se empieza a considerar que, en realidad, gramática y lexicón no difieren tanto como las aproximaciones formalistas sostienen (Bates y Goodman, 1997, 1999). De este modo, y siguiendo una línea iniciada por Braine (1976) o Bowerman (1985), Tomasello (1992) formulará la *hipótesis de los verbos isla*, con la que apunta a la base léxica del desarrollo gramatical y el papel especialmente relevante que los verbos desempeñan en el desarrollo sintáctico (cf., asimismo, Bloom, 1991: 26-32; Moreno Ríos, 2005: 178). A partir de entonces se sucederán diversas investigaciones que inciden en la misma idea: “young children’s early speech is very lexically specific: it is built out of rote-learned utterances and/or low scope, slot-and-frame patterns” (Lieven, 2014: 50).

Esta línea de investigación trajo como consecuencia la identificación de un tipo concreto de construcciones, características de las fases de productividad parcial (§1.3.): las *item-based constructions* (Tomasello, 2000c). Estas estructuras están integradas por más de una unidad y están vinculadas a elementos léxicos concretos, pero, en contraposición con la fase de combinación de palabras, aparecen ya ciertos recursos propiamente sintácticos. Esto implica que los niños empiezan “desde abajo” a construir su gramática y se van acercando gradualmente a la productividad total que caracteriza a la gramática adulta. Es decir, comienzan por construcciones de una unidad, pasando por combinaciones de elementos, esquemas pivote o construcciones ligadas a un elemento léxico específico, y paulatinamente irán aumentando su productividad con la incorporación de esquemas y patrones sintácticos diversos, cada vez más abstractos. En los modelos basados en el uso, pues, se da cabida a diferentes grados de abstracción y se defiende, básicamente, que los niños “learn language from particular utterances in particular contexts and that increasingly complex and abstract representations are built from this learning” (Lieven, 2014: 48) (cf., para una síntesis, Ambridge y Lieven, 2011: 133-136; Lieven y Tomasello, 2008; Tomasello, 2009).

A inicios del siglo XXI, por tanto, psicólogos y lingüistas habían demostrado la enorme complejidad que supone adquirir y desarrollar una lengua durante los primeros años de vida

del ser humano. Por ello, no sorprende que una teoría reciente como la *teoría del caos* o *teoría de los sistemas dinámicos* (Thelen y Smith, 1994), que incide en el dinamismo, la adaptación y los procesos de cambio, haya comenzado a ser utilizada para explicar el proceso de adquisición de la lengua. De hecho, su visión del lenguaje es muy similar a la defendida por la mayor parte de las corrientes aquí revisadas, como la teoría socio-cultural de Vygotsky, la lingüística cognitiva, el conexionismo o el emergentismo (Larsen-Freeman y Cameron, 2008: 17-19).

1.3. SÍNTESIS: ESTADIOS ADQUISITIVOS EN EL DESARROLLO MORFOSINTÁCTICO

Como se ha podido observar, desde finales de los años cincuenta se han adoptado enfoques teóricos muy diversos, por lo que, en general, “the study of language development has been characterized by several theoretical tensions” (Bloom, 1998: 312). Todos los enfoques adoptados se puede encuadrar, a grandes rasgos, en dos grandes modelos o posturas explicativas: aquellos que consideran que los niños disponen algún tipo de conocimiento gramatical desde el inicio de su desarrollo —los generativistas o innatistas fuertes— y los que creen que, en realidad, se aprende a través de un proceso de incorporación gradual de este conocimiento, gracias a habilidades cognitivas generales con las que extraer la información presente en el contexto —los modelos constructivistas, interaccionistas o emergentistas— (Ambridge y Lieven, 2011; MacWhinney, 2010).

Las diversas aproximaciones han ido apuntando a una variedad de factores que, en conjunto, influyen, en mayor o menor medida, en el desarrollo gramatical. En primer lugar, para que la complejidad morfosintáctica se desarrolle adecuadamente es necesario que se hayan producido unos determinados avances en los componentes léxico y fonológico, por lo que ha de tenerse presente la interrelación entre componentes (Fernández Pérez, 2004). Igualmente, es necesario que los niños aprendan a “pensar para hablar” en su lengua materna, lo que Slobin ha bautizado como *thinking for speaking* (Slobin, 1996). Esto significa que, una vez alcanzado un determinado nivel de desarrollo cognitivo, los niños han de descubrir cuáles son las formas convencionales de su comunidad lingüística para expresar significados concretos, dado que el objetivo del proceso de adquisición es convertirse en un hablante competente de una comunidad de habla específica (Clark, 2003: 14-16; Ochs, 2002). De este modo, también el factor social, a través de las estructuras dialogales de la interacción adulto-niño, tiene un importante peso en el proceso, proporcionando al niño un apoyo para

desarrollar su gramática (cf. Bruner, 1983; Díez-Itza, 1993; Rondal, 1983; entre otros). En palabras de Moreno Ríos:

La explicación de cómo se construye el lenguaje requiere de una aproximación complementaria que nos permita abordar los procesos cognitivos y sociales (Slobin, 1985; Van Valin, 1991). Sin embargo, las teorías tradicionales en el estudio del desarrollo sintáctico se han centrado en uno de esos dos aspectos. Por una parte, la aproximación constructivista o semántica, basadas en la intención comunicativa y en la interacción social (...); y, por otra parte, la lingüística, dirigida en mayor medida al análisis de las estructuras y categorías lingüísticas de diversa complejidad, tales como las palabras, las frases y las oraciones (Moreno Ríos, 2005: 176-177).

En la misma línea apuntan Hirsh-Pasek y Golinkoff:

Although the learner needs both of these factors, different theories of acquisition have been developed that rely heavily either on the internal biases of the learner (...) or on how the learner might acquire grammar through attention to contextual cues in the input language (Hirsh-Pasek y Golinkoff, 1996: 11).

Así, en la actualidad nadie discute que el proceso de adquisición del lenguaje consiste en un complejo entramado de parámetros que hacen posible que el niño desarrolle su lengua de forma satisfactoria (Bloom, 1998; Shatz, 2007). Por tanto:

Hoy en día, la secuencia del proceso de adquisición gramatical se perfila como *resultado* de la *interacción* del grado de complejidad cognitiva de la noción/concepto referido en la emisión, el conocimiento semántico ya-adquirido, el grado de complejidad morfosintáctica de la construcción, su frecuencia de uso ambiental y/o su valor adaptativo y el grado de sapiencia perceptiva de la realización fonológica de la estructura gramatical. A ello hay que añadir las condiciones sociales y biomadurativas (López-Ornat, Fernández, Gallo y Mariscal, 1994: 101).

De hecho, y como hemos adelantado, algunos consideran que, en realidad, las diferencias entre los modelos generativistas y los modelos constructivistas no son tantas como en realidad

podría parecer (Hirsh-Pasek y Golinkoff, 1996)²⁸ y que ambos han contribuido, con énfasis en diferentes aspectos, a que conozcamos mejor la complejidad del proceso, abogando así por una postura integradora²⁹. El emergentismo, por ejemplo, “views nativist and empiricist formulations as partial components of a more complete account” (MacWhinney, 1999: xi).

Más allá de estas discrepancias y de la reciente aparición de trabajos que abogan por encontrar puntos en común, nuestros intereses no son explicativos, sino simplemente descriptivos. En este sentido, cabe destacar que en el campo del habla infantil el debate ha tenido lugar no tanto en torno al *qué* y al *cuándo*³⁰, sino en *cómo* se produce el aprendizaje de los mecanismos gramaticales, esto es, el debate se encuentra más en el plano explicativo que en el descriptivo. Ello, no obstante, a pesar de que todavía quedan muchos datos descriptivos que recabar en entornos idiomáticos diferentes del inglés (Berman, 2014), ya que, de acuerdo Lieven, en torno al año 2010 “only 1% of the languages and 7% of the language families have even one acquisition study” (2010: 91). A partir de este número reducido de trabajos, centrados sobre todo en el inglés, se han establecido una serie de hitos descriptivos que, salvando las diferencias, prácticamente todo el mundo asume.

Así, sabemos, por ejemplo, que la comunicación infantil se inicia antes de que emerja la gramática, de manera que los niños recurren a gestos y vocalizaciones antes de pronunciar sus primeras “palabras” y combinaciones simples. En un periodo de apenas dos años, los niños pasarán gradualmente de vehicular sus significados e intenciones mediante procedimientos pre-gramaticales a hacerlo a través de recursos formales (López-Ornat, 1992; Givón, 2009a), lo que ocurre gracias a que se inicia el *proceso de gramaticalización*, que tiene su mayor incidencia entre los 1;6-3;0 años (Bassano y Hickmann, 2013; Givón y Shibatani, 2009; López-Ornat, 1992). Los mayores debates teóricos han tenido lugar precisamente debido a que los autores no se muestran de acuerdo en cómo se enfrenta el niño a este proceso y cómo evoluciona. Sea como sea, lo que sí es evidente es que es posible hablar de un “niño pre-gramatical” y un “niño gramatical”, asumiendo que en este camino nos vamos a encontrar con fases de productividad parcial (López-Ornat, 1999; López-Ornat *et al.*, 1994).

²⁸ En concreto, estos dos autores han dicho: “Closer inspection of the theories reveals that many of the proposed dichotomies are ‘hyperboles’. That is, these dichotomies are a product of exaggerated statements that differ more in degree than in kind” (Hirsh-Pasek y Golinkoff, 1996: 41).

²⁹ En este sentido, resultan muy ilustrativas las siguientes palabras de Karmiloff y Karmiloff-Smith: “Although some of these theories appear to be mutually exclusive, we believe that a comprehensive explanation of how all of grammar is acquired will ultimately have to be constrained by aspects of each approach” (2001: 147).

³⁰ A pesar de que existe cierto consenso general en el área con respecto a estas dos cuestiones, *qué* se aprende y *cuándo*, las particularidades estructurales de cada lengua, así como los diferentes entornos socio-culturales, pueden dar lugar a diferencias en este curso evolutivo, de ahí la necesidad de estudios que indaguen en las diferencias individuales e interlingüísticas (Bates, *et al.*, 1995; Lieven, 2010).

Tradicionalmente se ha considerado que este desarrollo se produce a través de una serie de estadios adquisitivos concretos: *fase pre-gramatical*, *fase holofrástica*, *fase telegráfica* o de *combinaciones de palabras*, *fase gramatical* o *sintáctica* y, finalmente, *fase sintáctica avanzada* (cf., por ejemplo, Díez-Itza, 1992a: 113-128; Fernández Pérez, 1999: 157-161; Serra *et al.*, 2000: 283-293). Ahora bien, esto “no implica la existencia real de las etapas más que como referencia arbitraria dentro del proceso continuo de la adquisición sintáctica” (Díez-Itza, 1992a: 114). Es decir, es importante entender que las fases no son fijas, categóricas e inamovibles, sino que en el desarrollo sintáctico se producen pequeñas y continuas reorganizaciones en el sistema (Peters, 1986). Lo que subyace a las fases son mecanismos diferentes de organización gramatical de los enunciados o, por decirlo de modo más preciso, diferentes estrategias comunicativas. Consideramos, siguiendo la propuesta de Ochs (1979a), que estas estrategias no dejan de utilizarse una vez que se avanza hacia la siguiente etapa, en un proceso de sustitución, sino que se van incorporando de forma acumulativa a la *competencia comunicativa* infantil (Hymes, 1972).

Por tanto, las fases pueden servirnos como referencia básica para situar la evolución del niño, pero es mucho más importante prestar atención a los *procesos* que van apareciendo en el habla infantil, así como su eficacia y rentabilidad comunicativa (Fernández Pérez, 2006c). Como en otros tantos aspectos, Ann Peters vuelve a ser una pionera en este sentido:

On the whole, descriptions of the acquisition of syntax have tended to be organized as reports of disconnected stages. If, however, we are to understand how language *develops*, we must try to describe what sorts of *processes* are going on and how the learner is able to move from one stage to the next (Peters, 1986: 307).

Aclaradas estas cuestiones, conviene tener en mente las etapas que los niños atraviesan en su desarrollo gramatical, asumiendo que no se trata de fases sucesivas y excluyentes. A este respecto, uno de los estudios más interesantes es el de Tomasello y Brooks (1999), a partir del cual se puede elaborar un cuadro que permite dar cuenta de la evolución de las construcciones sintácticas:

Tabla 1. Evolución de las construcciones sintácticas (Tomasello y Brooks, 1999)

Edad	Etapas	Tipo de construcción
1;0-1;6	De una palabra u holofrástica	Uso de un único símbolo lingüístico
1;6-2;0	Combinación de palabras o telegráfica	Más de un símbolo lingüístico por predicación. Contorno entonativo único
2;0-3;0	Productividad parcial	Empleo de marcadores morfológicos y sintácticos sin generalizarlos a otros contextos en los cuales también se requieren
3;0-4;0	Competencia adulta	Expresión de las intenciones comunicativas mediante los recursos propios de la competencia adulta

Para situar adecuadamente el origen y desarrollo de las construcciones complejas en español, por tanto, conviene tener presente este cuadro evolutivo general. Nuestra investigación se ha centrado en las dos últimas etapas —esto es, en el periodo de los 2;0-4;0 años—, con la intención de hallar pistas sobre el posible origen y desarrollo temprano de las construcciones analizadas. De hecho, como pasamos a explicar en el siguiente capítulo, el desarrollo de las construcciones complejas parece iniciarse en torno a los 2;6-3;0 años —idea ya apuntada por autores clásicos como Stern (1924), Nice (1925) o Brown (1973)³¹—, un momento evolutivo en el que, de acuerdo con Hirsh-Pasek y Golinkoff (1996), los niños prestan una atención especial a la información sintáctica del *input*.

³¹ Ya hemos comentado que este autor estableció periodos en el desarrollo lingüístico infantil. El cuarto y último se inicia, precisamente, a partir de los 2;6 años y se caracteriza, según sus indagaciones, por la aparición de las primeras estructuras jerárquicas y, por consiguiente, la adquisición de las primeras oraciones subordinadas o integradas, entre otros aspectos.



2. LA ADQUISICIÓN DE CONSTRUCCIONES COMPLEJAS

En el segundo capítulo de nuestro trabajo vamos a centrarnos en el objeto de estudio de la investigación, el desarrollo infantil de construcciones complejas, de manera que, en primer lugar, ofreceremos una introducción a la cuestión y una justificación de su relevancia teórica y práctica (§2.1.). A continuación, dedicaremos un apartado a definir y caracterizar las estructuras de las que nos hemos ocupado, las oraciones bipolares o construcciones interordinadas (§2.2.). Esto nos permitirá reseñar las principales investigaciones que se han llevado a cabo tanto en español como en otras lenguas, especialmente en inglés, sobre las construcciones y los nexos que nos interesan; como veremos, el interés por el desarrollo de las estructuras sintácticas avanzadas se ha enmarcado en tres líneas de investigación principales: estudios que pretenden describir el proceso de adquisición de las construcciones complejas, o de algún tipo en concreto, estudios que se centran en los conectores y estudios de corte clínico (§2.3.). Finalizaremos el capítulo sintetizando los descubrimientos más importantes y estableciendo, por consiguiente, las preguntas de investigación que han guiado nuestro estudio (§2.4.).

2.1. LA CUESTIÓN DE LA COMPLEJIDAD SINTÁCTICA: LA IMPORTANCIA DE UN TEMA OLVIDADO

Como hemos visto en el anterior capítulo, los estudios sobre el desarrollo sintáctico se han centrado en las fases más tempranas y destacando, en general, los aspectos comunes del proceso, sin haber prestado apenas atención a la diversidad individual e interlingüística (Huttenlocher *et al.*, 2002). Como consecuencia de esta situación, existe, al menos para el inglés, una considerable cantidad de datos descriptivos que nos informan sobre la adquisición de los recursos morfosintácticos básicos, pero, en cambio, la sintaxis compleja,

tradicionalmente relegada al ámbito del desarrollo sintáctico tardío, no ha sido suficientemente estudiada³².

Por este motivo, varios autores han venido insistiendo en la poca atención que se ha prestado al estudio de las construcciones complejas, a pesar de que es un tema de especial relevancia para resolver algunas cuestiones que afectan a los debates sobre la naturaleza del lenguaje y su proceso de adquisición. Así, por ejemplo, recientemente Lust, Foley y Dye manifestaban:

While there is much research on the young child's first words and first simple sentences stemming from classic early work (e.g. Brown 1973), there has been relatively little work which has probed early formation of complex sentences (with a few exceptions, e.g. Bowerman 1979, Diessel 2004) (2009: 239).

Podemos decir, pues, que “nos encontramos en un campo, el de la adquisición de las oraciones compuestas y, en general, el del *desarrollo sintáctico tardío*, que ha recibido poca atención por parte de los investigadores” (Serra *et al.*, 2000: 419). Una vez más, en aquellos casos en los que se han llevado a cabo estudios empíricos de relevancia, el entorno idiomático de los participantes es, por regla general, el inglés (§2.3.), ya que, como posteriormente veremos, las investigaciones sobre construcciones complejas en castellano son muy escasas (§2.3.2.4.). Ante una parcela tan concreta del desarrollo gramatical, como es el desarrollo de estructuras sintácticas complejas, consideramos fundamental que esta situación cambie, por las razones que Galeote Moreno ha traído a colación:

Aunque en la actualidad está comenzando a corregirse esta tendencia, lo cierto es que los estudios sobre niños que se desarrollan en medios lingüísticos diferentes del inglés son claramente minoritarios. En consecuencia, gran parte de la literatura continúa haciendo referencia a características especiales de la adquisición del inglés como si éstas fueran propiedades universales del desarrollo infantil. Pero podemos caer en un craso error si consideramos que esto es así (2002: 242).

³² Resulta muy ilustrativo al respecto ojear los manuales existentes sobre la adquisición del lenguaje, que suelen dedicar muy pocas páginas, en el mejor de los casos, al desarrollo de las construcciones complejas. Por ejemplo, Hoff-Ginsberg le dedica un apartado de menos de diez líneas (1997: 147), Golinkoff y Hirsh-Pasek apenas una página (1999: 184-185) y Gleason y Bernstein Ratner poco más de cinco (2009: 178-184). Estas menciones esporádicas ponen de manifiesto la necesidad de que este vacío del campo sea cubierto de inmediato. No obstante, existen notables excepciones, como el manual de Clark, que dedica un capítulo muy completo y detallado al tema (2003: §10).

La presente investigación, por tanto, pretende cubrir un vacío en el campo en un doble sentido: aportar datos del desarrollo de las construcciones complejas y en una lengua menos estudiada que el inglés. Es más, como veremos, “this is an area which is in critical need of detailed naturalistic work” (Lieven, 1997: 233), carencia que ha sido una de las principales motivaciones a la hora de optar por una metodología observacional, y por tanto del uso de datos de producción espontánea, en la elaboración del estudio que aquí presentamos (§4.). Pero el conocimiento del desarrollo de las construcciones complejas no tiene importancia únicamente por su indudable interés teórico, sino que es fundamental por sus implicaciones prácticas en dos ámbitos: clínico (Barako Arndt y Schuele, 2013; Bloom y Lahey, 1978; Fernández Pérez, 2006b, 2007: §3; Narbona García y Chevie-Muller, 1997; Paul, 1995; Weiler y Schuele, 2014;) y pedagógico (Aguado, 1995; González Álvarez, 2003; López Morales, 1984; Shiel *et al.*, 2012). En palabras de Scott, “the information on complex language development is useful to teachers and clinicians in the more general sense of providing a principled framework for everyday student-teacher interactions” (1988: 60).

Aclaradas estas cuestiones, y dado que nuestro estudio se centra en un tipo determinado de estructuras sintácticas avanzadas, las construcciones interordinadas —que en el habla adulta se han denominado *oraciones bipolares* (Narbona, 1989a, 1989b, 1990; Rojo, 1978; Rojo y Jiménez Juliá, 1989)—, consideramos apropiado ofrecer, en primer lugar, un apartado dedicado a definir las y describir brevemente su caracterización en el uso adulto (§2.2.). A continuación, procederemos a reseñar las principales contribuciones sobre el origen y primer desarrollo de las construcciones complejas en el habla infantil, con el fin de que el lector comprenda lo que este trabajo pretende aportar (§2.3). Para ello, haremos especial hincapié en sus conclusiones sobre las construcciones aquí analizadas —o, para ser más exactos, en aquellas tipológicamente similares o funcionalmente cercanas— y en los estudios que han puesto el foco sobre las partículas implicadas en su formación, los llamados *conectores*³³. Por último, ofreceremos una síntesis en la que recogemos las ideas más relevantes de la bibliografía especializada, a partir de las cuales se han elaborado los objetivos y las preguntas de investigación de nuestro estudio (§2.4.).

³³ La terminología utilizada para aludir a este tipo de partículas que constituyen procedimientos de conexión a nivel sintáctico y pragmático suele ser bastante confusa. Por este motivo, a lo largo del presente trabajo se manejarán indistintamente, y como sinónimos, los términos *conector*, *nexo*, *enlace* o *partícula*, reservando los de *nexo gramatical* / *conector sintáctico* y *marcador* / *conector pragmático* para aludir a sus valores gramaticales y discursivos, respectivamente (§2.2.2.). Para una buena síntesis en torno a esta problemática terminológica puede consultarse Bustos Gisbert y Gómez Asencio (2014: § 1) o Pons Bordería (1998: 22-23).

2.2. LAS ORACIONES BIPOLARES: UN TIPO ESPECIAL DE CONSTRUCCIONES COMPLEJAS

Las construcciones complejas constituyen un grupo numeroso y variado de estructuras que presentan particularidades evolutivas diversas en función de su tipología y de la lengua a la que pertenezcan. El castellano es una lengua muy rica desde el punto de vista morfológico y sintáctico, por lo que un estudio que aborde el proceso de adquisición de la totalidad de construcciones complejas excede las pretensiones del trabajo que aquí se presenta. Por este motivo, la presente investigación se ha centrado en una categoría concreta que constituye, además, un tipo especial de estructuras sintácticas avanzadas, puesto que en la tradición gramatical hispánica han sido objeto de continuos debates y controversias³⁴. No obstante, antes de ocuparnos de su definición y estatus en la gramática adulta (§2.2.2.), conviene detenernos brevemente en la definición de *construcción compleja* que se ha venido utilizando a lo largo del trabajo, y que se seguirá manejando (§2.1.2.).

2.2.1. Definición de *construcción compleja*

Como hemos visto en el anterior capítulo, los enfoques formales y algunas de las aproximaciones clásicas al desarrollo gramatical presentan un problema común que les impide dar cuenta de forma adecuada de las características del habla infantil: parten de un enfoque prescriptivista que utiliza en la descripción las categorías de la gramática adulta (Fernández Pérez, 2003, 2006c; Tomasello, 2003a). Este modo de abordar el estudio del desarrollo lingüístico, que también se ha empleado en el estudio de las construcciones complejas (§2.3.), no es apropiada (Tomasello, 2000a). Así, desde hace décadas se viene insistiendo en la importancia de ser cuidadosos con la terminología cuando nos referimos a propiedades del habla infantil, por las implicaciones teóricas que puede conllevar (Crystal, Fletcher y Garman, 1976; Peters, 1983).

Por ello, en el marco de los modelos basados en el uso, la teoría de la Gramática de construcciones ha sido especialmente influyente en el campo de la adquisición del lenguaje (Diessel, 2013) al recuperar un concepto, y su correspondiente término, que es particularmente válido para describir la emergencia y desarrollo del lenguaje: el de *construcción* (Tomasello, 1998b) (cf. §3.1.). El presupuesto fundamental de esta línea de investigación es que las unidades básicas del lenguaje son las construcciones, que se definen como emparejamientos aprendidos de forma y significado (función), esto es, como unidades

³⁴ De hecho, todavía continúan siéndolo, como pone de manifiesto la reciente revisión de Conti Jiménez (2014) sobre el tema.

simbólicas (Goldberg, 1995: 4). De acuerdo con esta definición, pues, una construcción puede ser desde un simple morfema, una holofrase o una palabra aislada, hasta una estructura en la que intervienen varios verbos y actúan procesos de relación interclausal, por lo que su utilidad para el estudio de un código en construcción es evidente.

Así pues, manejamos el concepto de *construcción compleja* del mismo modo que Tomasello (2003a) y, en consecuencia, de manera semejante a la definición aportada por Diessel de *complex sentences*: “grammatical constructions that express a specific relationship between two (or more) situations in two (or more) clauses” (2004: 41); esto es, construcciones que codifican más de una proposición. En la tradición gramatical española el término habitual para referirse a este tipo de unidades es el de *oración compuesta*, pero consideramos que el término *construcción compleja* es lo suficientemente neutro teóricamente, así como transparente de la realidad que denota. La siguiente definición de Serra y sus colaboradores — con la debida sustitución del término— alude exactamente al fenómeno gramatical que aquí nos interesa:

Cuando hablamos de oraciones compuestas nos referimos a aquellas oraciones que incluyen dos verbos —y por tanto como mínimo dos cláusulas—, tanto a aquellos tipos de oración compuesta que incluyen conectores sintácticos (partículas para expresar relaciones de significado entre cláusulas: conjunciones de diversos tipos, pronombres relativos y interrogativos), como a los tipos que no los incluyen (ciertos tipos de complementación, relativización y oraciones adverbiales donde la cláusula subordinada se realiza mediante una forma verbal no finita). Es decir, nos referimos (de acuerdo, por ejemplo, con Bowerman, 1979; Bloom, 1991 y Limber, 1973) a cualquier oración con más de un verbo (excluyendo auxiliares y formas verbales perifrásticas), excepto aquellas que están simplemente yuxtapuestas (sin marcarse la relación entre cláusulas ni mediante conectores ni mediante la correlación de las formas verbales (Serra *et al.*, 2000: 418).

En principio, y dejando a un lado la mera yuxtaposición, es posible distinguir, tanto en español como en inglés, dos grandes tipos de construcciones complejas en la gramática adulta en función de las relaciones sintácticas que actúan entre sus cláusulas: coordinación y

subordinación³⁵ (cf., por ejemplo, Crystal *et al.*, 1976: 52). La diferencia se encuentra, por tanto, en el grado de integración que presentan los dos miembros de la estructura: en las coordinadas mantienen una relación de equilibrio, mientras que en las subordinadas se produce una relación de dominancia, en la que uno de los miembros se integra en la estructura del otro. No obstante, determinadas teorías gramaticales funcionalistas añaden un tercer tipo, que se ha llamado *co-subordinación* (Van Valin, 2001) o *interordinación* (Rojo, 1978; Rojo y Jiménez Juliá, 1989) y con el que se cubriría a aquellas construcciones que se encuentran a medio camino entre los dos procesos descritos. Es precisamente en esta tercera vía donde, al parecer, hay que encuadrar a las oraciones bipolares.

2.2.2. Las oraciones bipolares en la gramática adulta: construcciones interordinadas

Las oraciones bipolares, por tanto, representan un tipo especial de construcciones en la tradición gramatical hispánica porque las estructuras que constituyen esta categoría estaban divididas, en la gramática tradicional, entre coordinantes y subordinantes, y aquí es donde reside, principalmente, la polémica que han suscitado. Por ejemplo, las oraciones adversativas han sido tradicionalmente tratadas como oraciones coordinadas, mientras que las construcciones causales, consecutivas, concesivas y condicionales eran incluidas en las oraciones subordinadas adverbiales impropias³⁶. De hecho, la *Nueva gramática de la lengua española* sigue clasificando a *pero* como una conjunción de tipo coordinante adversativa (2009: §31.1a), aunque se hace eco de la polémica existente en este sentido (§31.1e).

Lo cierto es que “la oración es un dominio muy mal conocido en la sintaxis española” (Rojo y Jiménez Juliá, 1989: 138). Las causas son múltiples y variadas, pero, sin duda, entre los motivos principales se encuentran graves problemas metodológicos y analíticos, que se acrecientan, además, en el caso de las construcciones complejas, tal y como Narbona ha destacado:

El estudio de la sintaxis oracional sigue precisando de la clarificación de los instrumentos de análisis. Las oraciones comúnmente denominadas «compuestas» o «complejas» constituyen, sin duda, la parcela gramatical en que menos se han

³⁵ Como veremos (§2.4.), esta división no es tan tajante en el habla infantil temprana, de ahí la necesidad de que los términos utilizados en la descripción sean neutros teóricamente. Lo que en el habla adulta es una *oración compuesta* puede que no lo sea en el habla infantil, a pesar de que lo parezca, como han puesto de manifiesto los análisis de Diessel y Tomasello (2001) o Givón (2009a), entre otros.

³⁶ Nótese, precisamente, cómo la imposibilidad de ubicarlas de acuerdo con criterios totalmente satisfactorios condujo a los gramáticos a catalogarlas como “impropias”.

dejado sentir los cambios y avances teórico-metodológicos de la lingüística (1989b: 125).

Como consecuencia de esta situación, las clasificaciones de las distintas unidades sintácticas suelen variar de uno a otro autor e incluso la utilización de los términos, como sucede con *cláusula* u *oración*, no es lo suficientemente uniforme y transparente entre los gramáticos. Un primer intento por poner orden en este terreno vino de la mano de García Bierro (1970), cuyo testigo fue recogido por Guillermo Rojo en *Cláusulas y oraciones* (1978), obra con la que introduce el concepto de *cláusula* en la tradición española para aludir a un tipo de unidad distinta a la *oración*, una propuesta que refinaría años más tarde en *Fundamentos del análisis sintáctico funcional* (Rojo y Jiménez Juliá, 1989). En esta obra se defiende que “las oraciones están caracterizadas por la posesión de una estructura bipolar, con dos elementos que se exigen mutuamente y entre los que, en consecuencia, existe una conexión de interordinación” (1989: 138)³⁷. Esto implica, por tanto, que todas las oraciones tiene una estructura bipolar, por lo que el término *oración bipolar* parece ser redundante.

Por tanto, si no es adecuado abordar el estudio del habla infantil partiendo de las categorías manejadas para describir la gramática adulta (Fernández Pérez, 2003, 2006c; Tomasello, 2003a), con más razón aún si existen polémicas terminológicas y conceptuales, como es el caso. Por ello, debido a la confusión existente en la tradición gramatical hispánica³⁸, hemos decidido hablar de *construcciones complejas de tipo interordinante* —o, simplemente, *construcciones interordinadas*— para diferenciarlas del resto de oraciones compuestas tradicionales, sea coordinadas o subordinadas. Pero no sólo ha sido polémico el concepto de bipolaridad, sino que también existen “discrepancias a la hora de reconocer las clases de bipolares” (Narbona, 1989a: 45), ya que bajo esta etiqueta se han encuadrado a las construcciones adversativas, causales, finales, consecutivas, condicionales, concesivas y comparativas. El problema es que el propio Rojo (1978) no ha ofrecido una nómina concreta, precisamente porque éste no era el objetivo prioritario de su obra, por lo que hemos decidido partir de la que parece ser la clasificación más completa, cuando afirma que “entre las dos

³⁷ No nos corresponde a nosotros profundizar en la cuestión, pero sí cabe destacar que, al dar entrada a las relaciones de interdependencia, la propuesta de Guillermo Rojo abría la puerta a una clasificación tricotómica de la oración compuesta en español —coordinadas, subordinadas e interordinadas— que, no obstante, todavía no ha calado en las gramáticas españolas, y que algunos siguen rechazando (e. g., Conti Jiménez, 2014).

³⁸ Desde la aparición de las propuestas de Rojo (1978; Rojo y Juliá, 1989), el uso del término *cláusula* para aludir a una unidad sintáctica diferente a la *oración*, se ha ido extendiendo paulatinamente. A pesar de ello, lo cierto es que muchos gramáticos utilizan de manera confusa los términos, e incluso una gran mayoría siguen empleando el término *oración* en el sentido tradicional.

cláusulas constitutivas de las oraciones causales, concesivas, consecutivas, condicionales y adversativas (...) existe una relación distinta de la coordinación, la integración o la subordinación de una a otra o a alguno de sus elementos” (1978: 104).

Prototípicamente, los enlaces que aparecen en estas cinco estructuras son, respetando el orden de mención, *porque*, *aunque*, *pues*, *si* y *pero*, que constituyen, por consiguiente, el grupo de conjunciones interordinantes del castellano. Estas cinco partículas, además de sus valores y funciones propiamente sintácticas, pueden actuar a nivel pragmático-discursivo; es decir, actúan como nexos gramaticales a nivel intraoracional y como marcadores en el nivel extraoracional (Briz, 1997, 1998; Van Dijk, 1979, 1981). En este último caso, actúan como mecanismos que aportan cohesión al discurso en el que se insertan, y lo hacen porque establecen relaciones entre los distintos elementos del texto (Halliday y Hasan, 1976). Por esta capacidad conectiva, se las ha incluido en la categoría denominada *conectivas*, *conectivos* o, sobre todo, *conectores*, un conjunto heterogéneo de unidades, de naturaleza morfológica diversa, que comparten esta función (Pons Bordería, 1998). Las polémicas terminológicas y conceptuales en este terreno han sido también considerables, por lo que conviene manifestar claramente qué términos manejaremos y con qué sentido. Para reflejar la doble funcionalidad de las partículas analizadas, a nivel gramatical y pragmático, manejaremos los términos *conector sintáctico* / *nexo gramatical* para aludir a los usos estrictamente gramaticales, así como *conector pragmático* / *marcador* para referirnos a las funciones pragmáticas (Briz, 1998: 169-176). Ahondaremos en esta cuestión a la hora de exponer el marco teórico-descriptivo adoptado para abordar el análisis (§3.)

Partiendo de esta doble funcionalidad general, cada partícula desempeña valores diferentes en los dos niveles, adquiriendo generalmente nuevos matices en el pragmático-discursivo. Así, mientras *aunque*, *porque* o *si* prácticamente mantienen los mismos valores semánticos que manifiestan como conectores sintácticos, en el caso de *pero* y *pues* su frecuencia y su rentabilidad en el uso han hecho que pierdan su significado semántico y adquieran otros a nivel pragmático, de ahí que en muchas ocasiones hayan sido calificados de muletillas o elementos expletivos que dan énfasis al enunciado. Aunque, como hemos repetido en varias ocasiones a lo largo del presente trabajo, lo adecuado es acercarse a los datos de habla infantil con un ropaje teórico mínimo, conviene tener en cuenta qué valores han identificado los gramáticos para estos conectores en el habla adulta.

2.2.2.1. *Aunque*

La partícula *aunque* actúa como nexo en construcciones complejas de tipo concesivo (López García, 1994: §7), un valor que se ha puesto en relación con el condicionalidad o el de adversatividad (Rivas, 1989) y que prácticamente mantiene en el nivel pragmático-discursivo, donde actúa, pues, como *marcador de concesividad*. No obstante, a diferencia del resto de conectores aquí analizados, en el corpus Koiné no se detecta ningún uso infantil de *aunque*, quizás debido a la complejidad semántico-cognitiva que implica su manejo, por lo que no ha sido objeto de análisis (§6.).

2.2.2.2. *Pero*

Se trata del conector más polémico de los cinco en cuanto a su consideración de nexo interordinante, pues, como se ha comentado, en la gramática tradicional se lo clasifica como coordinante. Más allá de los debates, *pero* actúa como nexo gramatical en construcciones adversativas, donde manifiesta un valor opositivo o restrictivo (López García, 1994: §12). Este valor contraargumentativo lo sigue conservando a nivel pragmático, donde encabeza el enunciado en que aparece para conectarlo con una intervención previa, bien del propio hablante, bien de su interlocutor; esto es, actúa como conector contraargumentativo monológico o dialógico (cf. Briz, 1998: §7; Portolés, 1998: 140). Además de este significado opositivo, como marcador también manifiesta otros valores de tipo ilativo o continuativo, por lo que discursivamente contribuye a dar cohesión a la narración (Moya Corral, 1996).

2.2.2.3. *Porque*

Este nexo interviene en la formación de construcciones complejas causales, en donde introduce el miembro que codifica la causa, explicación o justificación de lo denotado en la cláusula principal (López García, 1994: §13). Algunos autores han diferenciado dos tipos de causales, las predicativas y las explicativas, de tal modo que *porque* puede aparecer en ambos tipos de estructuras (e.g. Goethals, 2002: 13 y ss.). De hecho, la tradición gramatical ha venido distinguiendo entre *causales del enunciado* y *causales de la enunciación* precisamente por la posibilidad de la partícula de actuar tanto a nivel gramatical como a nivel pragmático-discursivo, donde funciona como marcador de causalidad o explicativo, ya que suele introducir una justificación (cf. Briz, 2011).

2.2.2.4. *Pues*

Una de las partículas más complejas de las aquí analizadas es, sin duda, *pues*, que también ha sido la que más ha atraído la atención de los gramáticos, que, a grandes rasgos, coinciden en atribuirle tres funciones principales: como nexos sintáctico, como adverbio incidental y como marcador (Álvarez Menéndez, 1990; Porroche Ballesteros, 1996; Portolés, 1989). De este modo, a nivel gramatical se le atribuyen valores consecutivos o causales — aunque en este caso, y a diferencia de *porque*, sólo participa en estructuras explicativas (Goethals, 2002: 18 y ss.)—, valores que sigue conservando a nivel pragmático. De hecho, esta partícula destaca por su rentabilidad conversacional, ya que manifiesta una pluralidad considerable de valores, sobre todo de tipo organizativo y demarcativo. Por este motivo, se lo considera un estructurador de la información de tipo comentador (Portolés, 1998: 137-138) o un *marcador metadiscursivo* (Briz e Hidalgo, 1998: 126-127), esto es, pertenece a ese grupo de marcadores que “permiten regular la creación de tópicos y comentarios” (*ibíd.*: 137).

2.2.2.5. *Si*

El conector *si* aparece en las construcciones condicionales que expresan, lógicamente, un valor de condicionalidad mediante dos miembros que actúan como condicionante y condicionado (Rojo y Jiménez Juliá, 1989: 136 y ss.). En el nivel pragmático, *si* encabeza construcciones independientes, como *marcador de condición*, y generalmente sirve para introducir réplicas conversacionales (Porroche Ballesteros, 1998: 233-237).

En síntesis, en el presente trabajo analizaremos las que a partir de este momento denominaremos *construcciones interordinadas*, cuyas cláusulas aparecen vinculadas mediante *aunque*, *pero*, *porque*, *pues*, y *si*, partículas que pueden funcionar como conectores sintácticos o pragmáticos. Por ello, el dominio infantil de estos nexos y construcciones no sólo es indicativo de su nivel de desarrollo gramatical, sino también de sus habilidades discursivas y su capacidad para vincular enunciados con el fin de crear un texto cohesivo (Costermans y Fayol, 1997; Halliday y Hassan, 1976), lo que significa que los conectores constituyen recursos clave en el desarrollo de la estructura narrativa (Sebastián y Slobin, 1994; McCabe y Peterson, 1991). Quizás por este motivo los estudios sobre la emergencia de las

construcciones complejas en edades tempranas, que reseñamos en el siguiente apartado³⁹, han puesto el foco sobre estas partículas, sean abordadas como nexos sintácticos o como marcadores.

2.3. ORIGEN Y DESARROLLO DE LAS CONSTRUCCIONES COMPLEJAS EN EL HABLA INFANTIL TEMPRANA

Decía Dale que “casi tan importante como el juntar dos palabras por primera vez, es la aparición de las oraciones complejas en las que se unen dos o más oraciones sencillas por incrustación o por conjunción” (1976: 148). Sin embargo, el interés científico, sistemático y riguroso por la adquisición y desarrollo de las construcciones complejas no se manifiesta hasta la década de los 70 (§2.3.1). La línea iniciada por estos trabajos pioneros será continuada en las décadas siguientes, especialmente en los años 80, cuando los investigadores ponen el foco sobre los conectores infantiles (§2.3.2.). El auge de los enfoques pragmáticos y la emergencia de los modelos basados en el uso, junto con la creación del sistema CHILDES (§4.2.2.), darán lugar a nuevas perspectivas de análisis que desembocan en investigaciones sobre el origen y desarrollo temprano de las construcciones complejas a partir de datos de producción espontánea (§2.3.3.).

En el estado de la cuestión que aquí presentamos se han incluido tres tipos de trabajos diferentes: estudios que abordan la totalidad de las construcciones complejas o algún tipo concreto, estudios que se ocupan de los enlaces, sean analizados como nexos gramaticales o como marcadores, y, por último, estudios que se interesan por estas estructuras desde una perspectiva clínica. Nos hemos ocupado especialmente de los dos primeros acercamientos, que es donde se han cosechado los descubrimientos más interesantes. Estas dos líneas, lógicamente, están intrínsecamente relacionadas, como han destacado Kail y Wissenborn (1991: 125):

One of the fundamental characteristics of human language is its recursiveness. Recursiveness allows for the combination of sentences or parts of sentences and is thus the basis of the syntactic complexity of an utterance. This recursiveness is made possible, in part, by certain lexical elements, connectives, of which

³⁹ Este repaso estará especialmente centrado en aquellos tipos de construcciones tipológica y funcionalmente semejantes, lo que, en el caso del inglés, que es la lengua más estudiada, supone hablar de las *conjoined clauses constructions*, categoría que también abarca a las coordinadas y a las subordinadas adverbiales (Tomasello, 2003a; Diessel, 2004).

conjunctions constitute the most important class. *The ontogenesis of connectives is thus inseparable from that of complex sentences* and so the majority of studies on the development of connectives have been carried out on conjunctions [la cursiva es nuestra].

Además de aportar los datos descriptivos del inglés, que es la lengua más estudiada, aludiremos a aquellas investigaciones más relevantes llevadas a cabo en otros entornos idiomáticos y dedicaremos un apartado a las que se centran en el desarrollo del español (§2.3.4.).

2.3.1. Los estudios clásicos y pioneros

A inicios de la década de los 70, el campo de la adquisición del lenguaje se había ya consolidado como un área de investigación relativamente fértil, pero la cuestión de las estructuras sintácticas avanzadas apenas se reducía a meras menciones esporádicas en los diarios de bebés clásicos, que se situaban su aprendizaje en etapas tardías. Es en esta época cuando Brown publica su clásica obra, *A first language: the early stages* (1973), en la que, recordemos, establece cinco estadios adquisitivos en el curso del desarrollo morfosintáctico, cada uno caracterizado a partir de un hito descriptivo concreto (cf. §1.2.3.).

El estudio de Brown (1973), centrado en las fases tempranas (estadios I y II), indicaba que los procesos de subordinación y coordinación constituían los dos principales logros evolutivos de los últimos estadios del desarrollo morfosintáctico, los estadios IV y V, respectivamente; es decir, las construcciones complejas aparecerían en inglés a partir de una MLUm⁴⁰ media de 3.5 y una edad en torno a los 3;4-3;10 años. Estos dos estadios —junto con el III—, de hecho, iban a ser analizados con detalle en la segunda parte de su obra, destinada al análisis de las fases tardías y que sin ninguna duda hubiera cambiado el panorama de la investigación en la sintaxis compleja, pero lamentablemente nunca llegó a publicarse. Por este motivo, las únicas menciones de Brown al respecto de esta cuestión están incluidas en la introducción inicial —en la que ofrece una síntesis de todo el proyecto—, donde, al respecto de las construcciones que nos interesan, afirma:

⁴⁰ La *Mean Length of Utterances*, medida establecida por el propio Brown (1973), puede calcularse en términos de morfemas (MLUm) o en términos de palabras (MLUw) (cf., para más detalle, §5.1.2.4. y §5.3.1.3)

Children learning English start with *and* and *and then*, but they soon start using *but*, *because*, *so*, and many others, in certain restricted semantic circumstances. The full developmental story of the understanding of the coordinating forms seems to extend as far as early adolescence (Brown, 1973: 30).

La idea de que *and* es el primer conector en aparecer en el habla infantil será, como veremos, corroborada en los trabajos posteriores, y se convertirá en un lugar común de la bibliografía especializada. Lo mismo se puede decir del carácter restrictivo, en términos semánticos, de los conectores y de su aprendizaje gradual a lo largo de varios años.

El primer estudio sistemático de la adquisición de las diferentes construcciones complejas en inglés, y pionero por tanto en establecer una cronología de su desarrollo, fue realizado por Limber (1973). Su objetivo es rastrear el origen ontogenético de aquellas estructuras que contienen más de un verbo en las muestras de habla proporcionadas por tres niños —dos varones y una hembra— del área de Boston, que recibieron un seguimiento longitudinal desde los 1;6 hasta los 3;0 años. Su producción fue registrada mediante grabaciones de treinta minutos de duración y a través de dos procedimientos diferentes: conversación espontánea con un progenitor y habla elicitada por un investigador.

En lo que tiene que ver con el enfoque adoptado en el análisis, Limber lleva a cabo una aproximación formal y puramente estructural, por lo que describe las construcciones infantiles atendiendo a su constitución interna y a los procesos de relación interclausal identificados en la gramática adulta. Distingue, de este modo, tres tipos diferentes —construcciones de complemento oracional, construcciones subordinadas y construcciones que implican una conjunción— y trata de establecer una secuencia evolutiva a partir de su aparición en las muestras. De acuerdo con sus observaciones, las primeras construcciones complejas en aparecer en inglés serían las construcciones con complemento verbal de objeto, seguidas por las de relativo, las coordinadas y, por último, las subordinadas. En lo que respecta a estos dos últimos tipos, los que a nosotros nos interesan, Limber dice:

The earliest suggestion of conjunction is the grouping of two sentences (S) together without a distinguishable conjoining morpheme. Very often in listening to tapes made between 2;0 and 2;4, one is apt to perceive *so*, *and*, or *if*, when in fact, upon replay there is not any direct basis for this percept (1973: 182).

Por tanto, el autor encuentra que, antes de que aparezcan los conectores, los niños recurrirán a la mera yuxtaposición para vincular unidades verbales. Será entre los 2;0 y los 3;0 años cuando una gran variedad de conjunciones adverbiales aumenten su frecuencia de uso.

Así pues, el estudio de Limber (1973) establece que a los 3;0 años los niños que tienen el inglés como primera lengua han adquirido la habilidad para generar determinadas estructuras sintácticas complejas, mostrando las características básicas del uso adulto. Aunque ha llevado a cabo un estudio con un enfoque estructural, Limber menciona la posibilidad de que “the observed distribution results from what children of that age talk about, i. e., general exigencies of communication rather than as a gap in their knowledge of English syntax or whatever” (1973: 183). A pesar de sus limitaciones, pues, estamos ante un trabajo importante por su carácter pionero y, además, por coincidir, en los aspectos esenciales, con estudios posteriores.

A finales de esta misma década aparecerá un segundo trabajo que aborda el desarrollo de las diferentes oraciones complejas en inglés, hoy en día también considerado un clásico: el estudio de Bowerman (1979). A diferencia del trabajo de Limber (1973), no se trata de un estudio empírico, sino que su propósito es revisar las evidencias existentes sobre el proceso de adquisición de estas estructuras, insistiendo especialmente en una idea: “most research on the acquisition of complex sentences has consisted of experimental studies of comprehension in children of 3 years of older” (1979: 285). Advierte, pues, de la necesidad de recabar datos de producción espontánea, teniendo en cuenta que los resultados obtenidos con uno y otro método difieren, y cita como únicos precedentes en este sentido a Brown (1973) y Limber (1973). Bowerman parte de la siguiente definición de *complex sentences*: “structures that are built up of simpler sentences through the recursive operations of *co-ordination* and *embedding*” (1979: 285). Como vemos, lo común en estas aproximaciones clásicas es partir de las características de la complejidad sintáctica en la gramática adulta con el fin de rastrearlas en el habla infantil.

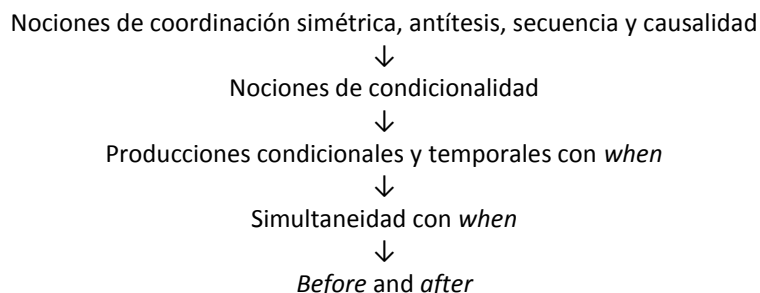
Bowerman (1979) afirma que, con independencia de algunas diferencias⁴¹, la mayor parte de las investigaciones apuntan que los principales tipos de construcciones complejas aparecen en el uso espontáneo entre los 2;0 y los 4;0 años, como demuestra la secuencia evolutiva establecida por Limber (1973). En cuanto a las construcciones en las que intervienen

⁴¹ Como la propia Bowerman (1979) apunta, estas diferencias pueden deberse a factores de variación individual, diferencias en el tipo de conocimientos atribuidos a los niños a partir de su producción o diferencias en los tipos de oraciones que se definen como “complejas”. Esto será una constante en la bibliografía especializada sobre las construcciones complejas.

conjunciones, afirma que tanto las coordinadas como las subordinadas aparecen a partir de la segunda mitad del tercer año, y que, antes de que eso suceda, los niños recurren a la mera yuxtaposición para vincular unidades verbales (Clancy, Jacobsen y Silva, 1976; Hood, 1977; Limber, 1973). Destaca también que, hasta esa fecha, “relatively little is yet known about the effects of meaning on the acquisition of complex sentences patterns” (1979: 298), abogando así por un enfoque semántico que permita superar las limitaciones del análisis distribucional. Ello a pesar de que la secuencia evolutiva de muchas formas parece ser consistente entre los niños, regularidades que se suelen achacar tanto a la complejidad semántica como a la complejidad formal. La autora finaliza estableciendo las que, a su juicio, constituyen tres necesidades en el estudio de las construcciones complejas: más trabajos detallados sobre cuándo y cómo empiezan los niños a producirlas, más estudios que exploren el papel que desempeñan las estrategias interpretativas en su adquisición y, por último, ampliar el abanico de temas. Al respecto de la situación de los estudios sobre complejidad sintáctica a finales de los 70, pues, resulta muy ilustrativa la frase con la que cierra su trabajo: “there is much virgin territory left to explore in the study of how complex sentences are acquired” (Bowerman, 1979: 305).

Entre los trabajos de Limber (1973) y Bowerman (1979), que son, sin duda, los estudios clásicos de las construcciones complejas infantiles, se publicaron otros que, indirectamente, también tocaron el tema. Se trata de trabajos que no pretenden rastrear el origen y desarrollo de estas estructuras con el fin establecer una secuencia evolutiva, sino que ponen el foco sobre las partículas que intervienen en la configuración formal de algunos tipos de construcciones complejas: las conjunciones. Clancy, Jacobsen y Silva (1976) publicarán uno de los primeros estudios diseñados con este propósito y, además, parten de datos transversales y longitudinales de cuatro lenguas distintas⁴² —inglés, alemán, italiano y turco—, proporcionados por niños con edades comprendidas entre los 1;0 y los 4;0 años. Encontraron, efectivamente, que los niños primero yuxtaponen construcciones simples, sin ningún tipo de conector, y gradualmente irán apareciendo las distintas conjunciones, como Limber (1973) o Bowerman (1979) afirmaban. Cuando esto sucede, y esto es lo interesante del estudio, las cuatro lenguas muestran el mismo patrón de emergencia, la misma secuencia evolutiva:

⁴² Por este motivo, el estudio de Clancy *et al.* (1976) puede ser considerado un precedente de la línea de investigación interlingüística que está muy en boga en la actualidad de los estudios de lenguaje infantil (Berman, 2014; Lieven, 2010).



Así pues, sus datos apuntan hacia un desarrollo cognitivo compartido, de tal modo que sus resultados apoyan la hipótesis de Slobin acerca de la consistencia encontrada en diferentes lenguas en torno al ritmo de desarrollo y el orden de las nociones semánticas, con independencia de los mecanismos formales utilizados para expresarlas (Slobin, 1973: 187). El trabajo de Clancy *et al.* (1976), por tanto, es un buen ejemplo de la línea de investigación semántico-cognitiva (§1.2.2) en su aplicación a la cuestión de la complejidad sintáctica⁴³. De acuerdo con esta hipótesis, los conectores *pero*, *porque* y *pues* deberían estar entre los primeros en aparecer en español, seguidos del condicional *si*, idea que, como veremos, parecen confirmar nuestros datos (§7.1.).

En una línea similar se inscribe el trabajo más referenciado sobre el desarrollo de las construcciones complejas, el estudio de Bloom, Lahey, Hood, Lifter y Fiess (1980). Los autores parten de las muestras proporcionadas por cuatro niños cuya edad se sitúa entre los 1;7 y los 3;0 años, aproximadamente, y en cuya producción rastrean los enunciados que contienen los conectores, preocupándose especialmente por registrar y captar el contexto en que han sido emitidos. Con estos datos, los autores conducen un análisis que atiende no sólo a la forma de los conectores y a las estructuras sintácticas en que aparecen, sino a las relaciones semánticas que codifican y a su utilización en el discurso, algo que ningún estudio previo había hecho. La importancia de este trabajo, pues, radica en que supone, junto con el de Clancy *et al.* (1976), una de las primeras apreciaciones serias sobre la influencia de los factores semánticos en el desarrollo de las construcciones complejas, pero, además, da entrada a factores pragmáticos en el análisis, lo que se convertirá en una constante en los estudios posteriores (§2.3.2 y §2.3.3.).

Sus resultados muestran que los conectores son utilizados en edad temprana de tres modos diferentes: (i) usos no conectivos, (ii) usos contextuales y (iii) usos sintácticos. Centran su atención en estos últimos, donde distinguen dos grupos, en función de si su

⁴³ Recordemos que, entre otros aspectos, la hipótesis cognitiva sustituye los supuestos universales lingüísticos por universales cognitivos (§1.2.2.).

frecuencia es elevada —*and, because, what, when, so*— o limitada —*and then, but, if, that, y where*—. Encuentran que se detecta más variación en la edad de emergencia de los distintos conectores que en su orden de aparición, que se mantiene relativamente estable, de modo que *and* es el primero en ser manejado por los cuatro niños, con variaciones con respecto a las demás partículas⁴⁴. De este modo, identifican doce partículas conectivas que codifican ocho relaciones semánticas diferentes, expresando *and*, al principio, varias de ellas, hasta que se van incorporando nuevos conectores destinados a expresar alguna relación semántica específica. En lo que respecta a las conjunciones, encuentran la siguiente secuencia de desarrollo⁴⁵:

Aditiva > Temporal > Causal > Adversativa

No obstante, lo interesante de los resultados obtenidos por Bloom y sus colaboradores es que, en términos de las relaciones cohesivas, apuntan a que los niños recurren a estas partículas inicialmente sobre todo para conectar con su propio discurso, no con las intervenciones del interlocutor adulto, unos resultados que contradicen algunas investigaciones previas (Greenfield y Smith, 1976; Bates, 1976). Esta idea es especialmente importante para nosotros, por su relevancia para el estudio que aquí se presenta:

It appears that the children not learn complex sentences by connecting their own utterance with a prior adult utterance to form the two clauses of a complex sentence. Rather, the informational requirements of the content of the children's messages appeared to be a stronger influence than discourse requirements for determining the form of the children's complex sentences with syntactic connectives (Bloom *et al.*, 1980: 260).

Es decir, consideran que la emergencia de las conjunciones está determinada por restricciones formales, de tipo semántico, y no por restricciones introducidas por la situación discursiva, unas conclusiones que, para Kail y Weissenborn, “must be re-examined” (1991: 131).

⁴⁴ Esta idea, ya apuntada por Brown (1973) o Limber (1973), fue corroborada en diferentes estudios posteriores basados en producción espontánea, tanto en inglés (Peterson y McCabe, 1987) como en español (Prego Vázquez, 2006), convirtiéndose en un lugar común en la bibliografía sobre habla infantil.

⁴⁵ Como se puede observar, esta secuencia no coincide con la identificada por Clancy *et al.* (1976), si bien las metodologías empleadas son parcialmente diferentes.

Más allá de lo acertado o no de sus conclusiones, lo cierto es que el trabajo de Bloom *et al.* (1980) tuvo mucha repercusión en el campo y motivó la aparición de un buen número de estudios dedicados al análisis de los enlaces infantiles en la década de los 80, tanto mediante metodología observacional como experimental. Parte de los autores de este mismo equipo había desarrollado a finales de los 70 una intensa labor de investigación sobre el origen de las construcciones complejas a partir de datos de producción espontánea, con especial interés por las causales (Hood, 1977; Hood *et al.*, 1978; Hood y Bloom, 1979), que culminó en este artículo y que continuó en la década siguiente, en la que Bloom, con diferentes colegas, publicó dos importantes artículos sobre la complementación (Bloom *et al.*, 1984, 1989). Todos estos trabajos acabarían siendo recopilados por la autora en *Language development from two to three* (1991), compilación en la que se analiza en detalle, desde perspectivas diversas —sintácticas, semánticas y discursivas—, el desarrollo lingüístico entre los 2;0 y los 3;0 años, por lo que una parte del libro está dedicado a las construcciones complejas. Por tanto, Lois Bloom cumple un papel muy destacado en este ámbito y es una pionera en muchos sentidos.

Además de estos cuatro estudios, entre los trabajos pioneros es necesario destacar el de Crystal *et al.* (1976), en el que presentan un análisis gramatical de los trastornos del lenguaje. Lo que a nosotros nos interesa es que dedican un capítulo a realizar una síntesis descriptiva de lo que, hasta ese momento, se sabía sobre la adquisición de la sintaxis, esto es, elaboran un perfil de desarrollo sintáctico. De este modo, establecen siete hipotéticos estadios en la evolución hacia la gramática adulta⁴⁶, situando el origen y primer desarrollo de las construcciones complejas en el Estadio V (3;0-3;6 años⁴⁷), que denominan “Rekursividad”. En este estadio los autores apuntan que, aunque ya se detectan usos de *but*, *cos* (= *because*) y *when*, “el primer proceso recurrente que emerge a nivel de cláusulas es el uso de las conjunciones de coordinación, especialmente *and* (= y) y *so* (= por tanto)” (1976: 90). En el Estadio VII (“Estructura del discurso, comprensión sintáctica y estilo”) se vuelve a hacer alusión a este tipo de estructuras, ya que se nos dice: “aunque el niño de 5 años de edad ha aprendido ya mucho sobre la estructura y la función de las oraciones, tiene aún mucho que

⁴⁶ Hay diferencias, pues, con los estadios propuestos por Brown (1973), que distinguía cinco y situaba los procesos de coordinación y subordinación, por este orden, en los dos últimos. Es interesante también destacar que, como los propios autores hacen saber, “los estadios no deben ser considerados como entidades discretas, como periodos de capacidad que se introducen y desaparecen, como en una carrera de relevos. El desarrollo sintáctico es un proceso continuo, y nuestros estadios son más bien divisiones arbitrarias, establecidas a lo largo de dicho proceso” (Crystal *et al.*, 1976: 71).

⁴⁷ Nótese la falta de coincidencia, por ejemplo, con Limber (1973), que apuntaba a los 2;6 años como el momento en el que se detectan las primeras construcciones complejas. Ahora bien, lo cierto es que las nociones de *oración múltiple* difieren en ambos trabajos, lo que puede ser una causa de tales diferencias.

aprender sobre la conexión de oraciones”. En definitiva, el trabajo de Crystal *et al.* (1976) es importante por poner de manifiesto las implicaciones prácticas del tema y la necesidad de que los profesionales clínicos conozcan con detalle la adquisición y desarrollo de las construcciones complejas, una necesidad que todavía se sigue reivindicando en la actualidad (Barako Arndt y Schuele, 2013; Weiler y Schuele, 2014).

En resumen, los estudios que hemos presentado hasta el momento constituyen referencias ineludibles en la investigación sobre el origen y desarrollo de las construcciones complejas y en la actualidad se consideran clásicos. En la década de los 70 el desarrollo de la sintaxis compleja constituía todavía un área de estudio muy limitada, en la que se producen los primeros acercamientos con un enfoque distribucional y basado en categorías adultas, como ocurre en Limber (1973) o Bowerman (1979), sin que exista una tipología compartida entre los autores. Al tiempo, se producen también las primeras aproximaciones al tema de los conectores infantiles, como los de Clancy *et al.* (1976) y Bloom *et al.* (1980), estudios que dan entrada en el análisis a factores semántico-cognitivos e incluso discursivos. Por último, un trabajo pondrá de manifiesto la importancia del tema por sus aplicaciones clínicas: el de Crystal *et al.* (1976). Todas estas investigaciones tienen, pues, motivaciones diferentes, pero comparten su intento por establecer una secuencia evolutiva y constituyen los precedentes inmediatos de las que se llevarán a cabo en las décadas posteriores.

2.3.2. Los trabajos de finales de los 70 y los 80: el interés por los conectores infantiles y la incorporación de variables pragmáticas

En la década de los 80 las líneas de investigación presentadas en el anterior apartado continuarán y proliferarán especialmente las investigaciones que ponen el foco sobre los nexos. No obstante, partiendo del trabajo de Bloom *et al.* (1980), se producirá una importante novedad: empiezan a incluirse variables pragmáticas en el análisis.

En este sentido, un precedente inmediato lo constituye el trabajo de Bates (1976), quien, a pesar de no tener como interés primordial el desarrollo de las construcciones complejas, aporta datos significativos sobre los usos infantiles de las conjunciones. Su investigación se centra en la adquisición de determinados aspectos pragmáticos en las distintas fases establecidas por Piaget para el desarrollo cognitivo (Piaget, 1964), para lo que toma como marco la teoría de los actos de habla (§1.2.3.). Las referencias que a nosotros nos interesan están incluidas en la segunda parte del libro, que analiza el periodo preoperacional, en donde

se dedica un capítulo a la codificación explícita de los actos performativos. Además, este estudio es también importante porque recurre a los datos longitudinales proporcionados por un niño (1;4-4;0) y una niña (1;3-2;9) que tienen como lengua materna el italiano. Ambos participantes pertenecían a familias de clase media y fueron grabados en su propio hogar, mediante sesiones, realizadas cada dos semanas, que podían alcanzar una duración de hasta dos horas. Estas sesiones no estaban estructuradas previamente, si bien en ocasiones los adultos iniciaban actividades que incitaran a los niños a hablar.

El análisis de Bates (1976) parte de la distinción de varias categorías que se rastrean en los datos y entre las que se encuentra el uso de términos conectivos (adverbios anafóricos y conjunciones). Bates distingue tres estadios en el desarrollo de la metapragmática y sitúa el primer uso de una conjunción, la equivalente a *and*, en el segundo (1;5-1;9 y 1;8-2;1). La variedad y frecuencia de los nexos aumenta en el tercer estadio, a partir por tanto de los 1;9 y los 2;1 años, registrándose ya usos de los equivalentes a *but*, *because* o *if not*, conectores que codifican relaciones más complejas que las que aparecían en el estadio previo. La aparición de estas unidades, que son las que nos interesan, es situada por Bates en torno a los 2;3 años.

En lo que tiene que ver con sus usos y funciones, destaca que “there have been several papers on the acquisition of conjunctions and other structures that link an utterance explicitly to preceding discourse” (1976: 115). Cabe preguntarse, pues, si las conjunciones aparecen para desempeñar, en principio, estas funciones pragmáticas, idea que se confirma en los datos de Bates: “when they first appear, most *but* and *because* utterances are anaphoric, commenting on some previous statement by the adult” (1976: 148). La autora apunta, además, a su importancia para la elaboración de discurso conectado, no sólo dialógico, sino también monológico, por lo que constituyen relevantes mecanismos de cohesión para la elaboración de narrativas.

A partir de este precedente, Eisenberg (1980) realizará un análisis de los enlaces infantiles desde una perspectiva discursiva, en el marco de la teoría de Halliday y Hassan (1976), donde las conjunciones actúan como uno de los cinco mecanismos destinados a la cohesión textual. La autora parte de la producción espontánea de siete niños (1;9-2;9) mientras interactúan con adultos y rastrea todos aquellos enunciados que contienen los enlaces *and*, *because*, *but*, *then* y *so*, encontrando precisamente este orden de emergencia, que coincide con estudios previos (Clancy *et al.*, 1976). Eisenberg considera que esta secuencia evolutiva se entiende mejor si el enfoque adoptado es discursivo y se valora la complejidad de

los diferentes factores —sintácticos, semánticos y pragmáticos— que actúan en la adquisición del lenguaje. De este modo se puede observar que los niños recurren inicialmente a las conjunciones para desempeñar funciones discursivas, esto es, para conectar con el discursivo previo, sea una intervención propia o una intervención adulta, tal y como Bates apuntaba (1976: 115).

Por tanto, la idea de que determinados conectores desempeñan inicialmente funciones pragmático-discursivas en el habla infantil temprana comenzaba a afianzarse, pero existían discrepancias en cuanto al tipo de cohesión. Por ejemplo, a pesar de que el enfoque adoptado en el análisis es diferente, Eisenberg coincide con Bloom *et al.* (1980) a la hora de señalar que los niños utilizan los conectores para la cohesión de su propio discurso; sin embargo, en los estudios de Greenfield y Smith (1976) o Bates (1976) se defiende que los niños hacen uso de estos elementos para conectar su intervención con un enunciado adulto⁴⁸. La importancia del trabajo de Eisenberg (1980), como Kail y Weissenbron han destacado, radica en que su análisis “highlights the necessity to stop viewing conjunctions on a unidimensional continuum of complexity, one whose contents vary with the different authors who do this” (1991: 131). Es decir, hoy sabemos que cada conjunción implica diferentes aspectos en términos de conocimiento lingüístico, conocimiento del mundo y habilidades discursivas, por lo que la idea de un origen común es imposible de sostener.

De este modo, comenzaron a aparecer algunas investigaciones específicamente centradas en una partícula o en un tipo de relación semántica concreta. Es el caso del estudio llevado a cabo por McCabe, Evely, Abramovitch, Corter y Pepler (1983), una pequeña investigación que se ocupa de la condicionalidad (*if...then*), que los estudios clásicos habían situado entre los últimos en emerger (Clancy *et al.*, 1976; Bloom *et al.*, 1980)⁴⁹. Los autores parten de la producción espontánea de 24 parejas de hermanos del mismo sexo —equilibradas en cuanto a este parámetro—, que fueron grabadas mientras dialogaban en su propio hogar durante una hora y que dividieron en dos grupos, en función de la edad: 2;10-4;1 (edad media de 3;3) y 4;5-7;3 (edad media de 5;7). En total encontraron 62 usos de *if*, producidos por ambos grupos

⁴⁸ De hecho, los resultados obtenidos por Eisenberg (1980), atendiendo a la cronología evolutiva, también entran en conflicto con algunos estudios previos. Concretamente, en lo que tiene que ver con los enlaces causales, la autora sitúa la aparición de *because* antes que la de *so*, mientras que Hood y Bloom (1979) encuentran que emergen al mismo tiempo.

⁴⁹ Bowerman (1986) ha revisado las posibles causas de esta adquisición tardía —complejidad formal, semántica, cognitiva y factores pragmáticos— sin llegar a ninguna conclusión satisfactoria, aunque inclinándose por la explicación semántica. El problema de las construcciones condicionales, de hecho, es que son muy complejas en la gramática adulta y, como ha dicho Reilly, “because of this complexity and the number of interacting variables in the adult system, it can be difficult to isolate the individual components and evaluate their roles” (1986: 309). Este mismo autor, integrando datos experimentales y naturales, demuestra que su desarrollo es un proceso gradual que se extiende a lo largo de varios años y en el que se produce una progresión desde el “aquí y ahora” hasta lo más general y abstracto.

de edad, y además de manera adecuada, sin errores lógicos, demostrando que, si se les proporciona el contexto adecuado, los niños en edades tempranas son capaces de producir correctamente construcciones condicionales, salvo problemas esporádicos con los tiempos verbales. En este sentido, pues, coinciden con Clancy *et al.* (1976) en situar los primeros usos de los nexos condicionales a partir de los 3;6 años. Sin embargo, sus resultados contradicen los alcanzados en otros trabajos, en los que se defendía que la presencia de estas partículas es extraña o que son empleados de forma inadecuada por los niños (e.g. Kuczaj y Daly, 1979; Menyuk 1969). McCabe y sus colaboradores consideran que estas discrepancias se deben a que estos estudios previos se habían basado en conversaciones adulto-niño y no entre iguales, como ellos han hecho⁵⁰. Con independencia de cuáles sean las causas, su trabajo puso de manifiesto una idea especialmente importante para todos los estudios posteriores sobre la adquisición y desarrollo temprano de las construcciones complejas:

The present data suggest that if we are to accurately estimate children's competence to produce various complex sentence types, it will be necessary to look for them in their most probable contexts. Children do seem to demonstrate more sophisticated abilities when they are discussing familiar things with familiar people than when they are faced with an unfamiliar experimental task (McCabe *et al.*, 1983: 258).

Es decir, consideran que existen determinadas cuestiones metodológicas que influyen en los resultados y que, por consiguiente, condicionan las conclusiones que se puedan extraer del análisis, una idea en la que incidirán diversos trabajos posteriores.

Precisamente en esta misma dirección apuntan los numerosos estudios llevados a cabo por dos autoras que han desempeñado una labor importante en el marco de esta fructífera línea de investigación centrada en el uso infantil de los conectores: Carole Peterson y Allyssa McCabe. No obstante, la metodología empleada en este caso es parcialmente diferente a la de los estudios reseñados hasta el momento, los cuales tienen un carácter longitudinal y se centran en la producción espontánea de los niños. Peterson y McCabe, en cambio, optan por una metodología transversal y por la elicitación de sobre historias personales, producidas por 96 niños —equilibrados en cuanto al sexo— pertenecientes a familias de clase media de Ohio

⁵⁰ Sin embargo, tampoco en nuestro análisis hemos encontrado usos inadecuados del conector condicional *si*, a pesar de que también partimos fundamentalmente de datos de conversación adulto-niño (§4.).

y con edades comprendidas entre los 3;6 y los 9;6 años⁵¹. A partir de estas muestras, publicaron varios trabajos a lo largo de la década de los 80 dedicados a los conectores causales (McCabe y Peterson, 1985; Peterson y McCabe, 1985), al adversativo (Peterson, 1986) y al aditivo (Peterson y McCabe, 1987, 1988)⁵².

El primero de esta serie de estudios se centra en el uso infantil de los nexos causales *because* y *so* (McCabe y Peterson, 1985). En este caso encontraron 437 usos de *because* y 495 de *so*, la mayoría, de nuevo, utilizados adecuadamente y, en general, empleados para codificar eventos que se superponen en el tiempo. Lo interesante es que, con respecto al tipo de causalidad expreada, encontraron una frecuencia muy baja de la causalidad física, de tal forma que el 74% de los usos adecuados de *because* y el 90% de los de *so* codifican algún tipo de causalidad psicológica, y lo que es más importante: esto sucedía en todos los grupos de edad. La relevancia de este trabajo, por tanto, radica en que, en contra de lo que estudios experimentales precedentes centrados en la comprensión habían señalado, demuestra que los niños en edades tempranas son capaces de utilizar adecuadamente los enlaces causales, una conclusión que coincide con los resultados obtenidos por Hood y Bloom (1979)⁵³. Dados estos resultados, pues, cabe preguntarse el porqué de tales discrepancias:

Either there is a 5- to 7- year gap between production and comprehension, or the aforementioned laboratory studies of comprehension are making other demands on the child that result in deficient performance – demands on memory for alternative sentences or understanding relatively complicated instructions or unfamiliar materials (McCabe y Peterson, 1985: 146).

Por este motivo, ese mismo año presentaron un segundo artículo en el que concluían que las diferentes metodologías empleadas —esto es, experimentación frente a observación naturalística— explicaban las divergencias obtenidas en los resultados (Peterson y McCabe, 1985). En el caso de la causalidad, además, estas divergencias no sólo pueden tener su origen en determinadas exigencias de la tarea que el niño no alcanza a comprender, sino también en que los experimentos generalmente se habían diseñado para testar la comprensión de la

⁵¹ Las cuestiones metodológicas, especialmente lo relativo a la procedencia de los datos y las técnicas de elicitación utilizadas, están explicadas con mayor detalle en Peterson y McCabe (1983), a donde remitimos al lector interesado.

⁵² Con estos dos trabajos sobre *and* las autoras demostraron que este nexo se utiliza en el habla infantil como un mecanismo cohesivo que permite relacionar temáticamente las construcciones, así como con una función continuativa, para mantener el turno de palabra; es decir, desempeña generalmente funciones pragmáticas (cf. Prego Vázquez, 2006).

⁵³ De hecho, las propias autoras afirman que este trabajo previo constituye su punto de partida: “This study began as an extension of Hood & Bloom (1979) to older children speaking about past events” (McCabe y Peterson, 1985: 156).

causalidad física, cuando, como acabamos de ver, en el uso espontáneo los niños expresan habitualmente una causalidad de tipo psicológico, que es adquirida antes (Hood, 1977; Hood y Bloom, 1979; McCabe y Peterson, 1985)⁵⁴.

Un año después, Peterson presentaba los resultados obtenidos con respecto al conector *but* (Peterson, 1986). La autora parte de la teoría de Van Dijk sobre los conectores (1979, 1981) y se propone describir los usos infantiles del nexo tanto desde el punto de vista semántico como pragmático, para lo que divide a los 96 participantes en tres grupos de edad: 3;6-5;6, 5;6-7;6 y 7;6-9;6. En total, en las 1123 narraciones registradas, Peterson encontró 297 usos de *but*, que se reparten en seis categorías semánticas y cinco categorías pragmáticas. Este análisis le permite identificar un aumento gradual en los usos de la partícula como conector semántico con el paso del tiempo, sobre todo para manifestar una oposición semántica o la violación de una expectativa. Particularmente interesantes son sus hallazgos sobre las funciones pragmáticas, ya que en este nivel no se detectan cambios evolutivos y, en general, los niños recurren a *but* “to indicate some change of some kind between the preceding statements of a narrative and a subsequent statement” (1986: 589); esto es, el conector indica la violación de una expectativa del oyente en términos de coherencia discursiva. Este tipo de función pragmática, en cambio, no tiene tanta presencia en los datos de Eisenberg (1980), que había apuntado que los niños lo utilizan para protestar, indicar sorpresa, mostrar una falta de acuerdo con el receptor o manifestar una intención de no cumplir con los deseos de éste. Estas diferencias radican, como la propia Peterson hace notar, en que Eisenberg partía de datos conversacionales, y no de narrativas, donde la función con mayor presencia es la que indica algún tipo de cambio narrativo con respecto al discurso precedente.

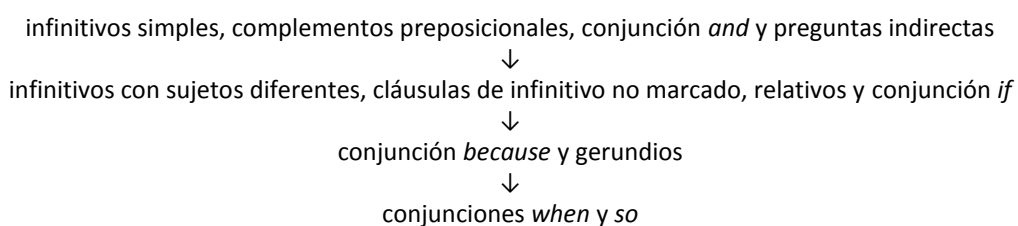
Por estas mismas fechas, French y Nelson (1985) desarrollaron también un análisis del uso infantil de las estructuras temporales y causales, así como de un pequeño conjunto de términos relacionales: *before*, *after*, *because*, *so*, *if*, *or*, *but*, *first* y *when*. El método que emplearon es semejante al de Peterson y McCabe, ya que recurrieron a la elicitación de narrativas sobre acontecimientos personales, de tipo descriptivo, y contaron con la participación de 43 niños con edades comprendidas entre los 2;11 y los 5;6 años. Obtuvieron un total de 687 descripciones en las que, atendiendo a los enlaces que más nos interesan, encontraron: 63 usos de *if*, todos posteriores a los 4;0 años y empleados de forma adecuada por 14 niños; 23 de *because* producidos por 16 niños a partir de los 3;10; *so* es utilizado hasta

⁵⁴ Para mayor detalle, puede consultarse McCabe y Peterson (1988: 257-259), en el que comparan los usos adultos e infantiles de *because* y *so*.

en 39 ocasiones por 17 niños que superan los 3;9; por último, *but* ha sido utilizado en 82 ocasiones por 25 niños en todas las edades analizadas, esto es, a partir de los 2;11. El estudio muestra, por tanto, algo que Bennet-Kastor observará en un trabajo posterior, también basado en narrativas infantiles producidas en un periodo cronológico similar (2;3-5;5): “children used a very wide variety of explicit inter-clausal connectives in their narratives” (1986a: 367).

En cuanto a sus usos, los autores pudieron observar que los niños manejan perfectamente los términos relacionales analizados y que comprenden tanto las relaciones lógicas y temporales como las formas lingüísticas encargadas de expresarlas. Éste es un descubrimiento interesante porque, como los propios autores se encargan de señalar en diversas ocasiones, “they conflict with conclusions than have been previously drawn” (French y Nelson, 1985: 6). Es decir, sus datos contradicen los resultados obtenidos en el paradigma experimental, donde se había destacado el uso inadecuado de estas formas o la incompreensión parcial o total de las relaciones lógico-semánticas que codifican. De nuevo, pues, se detectan discrepancias en los resultados debido a las diferencias metodológicas, como algunos de los estudios que hemos reseñado habían apuntado, sea entre el paradigma experimental y el observacional (Hood, 1977; Hood y Bloom, 1979; Peterson y McCabe, 1985), sea entre el uso de datos conversacionales y la elicitación de narrativas (Peterson, 1986).

Como vemos, en la década de los 80 se produjo una auténtica explosión de investigaciones centradas en los conectores infantiles y su uso en la conversación espontánea o en contextos narrativos. Ahora bien, también las otras dos líneas de investigación que hemos identificado previamente tuvieron algún tipo de representación durante estos años. Así, hay que destacar especialmente el trabajo de Rhea Paul (1981), quien, como Crystal *et al.* (1976), está interesada en establecer un perfil de desarrollo sintáctico por sus aplicaciones clínicas. La novedad de su trabajo, no obstante, radica en que su propósito principal es establecer una cronología de la emergencia de las distintas construcciones complejas. Para ello parte de la producción de 59 niños, que divide en cinco grupos en función de su MLU, y obtiene la siguiente secuencia evolutiva:



Una vez que los niños alcanzan una MLU de 5.0 puntos, lo que sucede en torno a los 4;0-5;0 años, el 20% de las oraciones de su muestra son complejas. Además, asigna cada tipo de oración compleja a uno de los estadios de Brown (1973), situando los procedimientos de *simple conjoining* y *embedded and conjoined* en el grupo de desarrollo temprano (MLU = 3.0-4.0).

Paul continuará en esta línea de investigación clínica en trabajos posteriores en los que insistirá en que es importante examinar tres aspectos concretos del desarrollo de las construcciones complejas: (i) su proporción con respecto a las simples, (ii) los tipos de construcciones complejas manejadas por los niños y (iii) el uso de conjunciones concretas (Paul, 1995). De modo similar, otros autores, como por ejemplo Scott (1988), han insistido en que resulta fundamental conocer el curso evolutivo de estas estructuras sintácticas por sus implicaciones prácticas, tanto en el ámbito clínico como pedagógico.

Pues bien, a pesar de estas reivindicaciones por parte de los especialistas clínicos, que insisten en la necesidad de conocer el desarrollo de la sintaxis compleja y el uso infantil de los conectores, en la década de los 80 sólo cabe destacar una investigación que abarque los diferentes tipos de construcciones complejas en su conjunto a partir de datos de producción espontánea. Se trata del estudio de Tyack y Gottsleben (1986), quienes insisten en esta carencia (1986: 160) para justificar su decisión de centrarse en el *cuándo*, pero advirtiendo de que son particularmente necesarios “studies of the use of complex sentences in older children, as well as fine-grained analyses of *how* and *why* complex sentences develop and function” (1986: 173). Es decir, continúan la tradición de establecer una cronología de los diferentes tipos de oraciones complejas iniciada por sus inmediatos predecesores (Limber, 1973; Bowerman, 1979).

Para cumplir con este cometido, analizan la producción espontánea de 110 niños (1;8-4;9) que participan en situaciones de juego con estímulos visuales. Como en Limber (1973) y Paul (1981), definen la oración compleja “as one containing two or more main verbs” (1986: 163), lo que les permite identificar 10.162 oraciones complejas que clasifican en nueve categorías: de infinitivo, coordinación de Tipo I, adverbiales, preguntas indirectas, de relativo, comparativas, coordinación de Tipo II y de subordinación múltiple. Con respecto a las coordinadas de tipo I, señalan que la primera conjunción en aparecer es *and*, seguida de *but*, *so* y *or*, por este orden, si bien *because* es el enlace más frecuente en las oraciones adverbiales. Este trabajo, por tanto, aporta un orden de emergencia que coincide en sus rasgos

generales con las cronologías aportadas por Limber (1973) y Paul (1981), así como con las defendidas en los estudios más importantes sobre el uso infantil de los conectores (Bloom *et al.*, 1980; French y Nelson, 1985; Peterson y McCabe, 1987). Además, afianza dos importantes ideas: en primer lugar, que la adquisición de las construcciones complejas es un proceso gradual, pues su porcentaje con respecto a las construcciones simples asciende con el paso del tiempo, especialmente una vez que se supera una MLU = 3.0-3.99; en segundo lugar, los datos apuntan a una correlación entre edad cronológica, MLU y número de oraciones complejas producidas por los niños.

Sin embargo, y a pesar de que estas dos ideas son interesantes, lo cierto es que el enfoque adoptado en este caso para analizar la sintaxis compleja no es el más adecuado, y probablemente los autores han obviado evidencias de importantes avances evolutivos. Así, entre otros aspectos, parten de la definición de *oración compleja* en las gramáticas adultas y las rastrean en la producción infantil, de modo que, por ejemplo, “those sentences with a sentence-initial *and* which were unrelated prosodically and/or semantically to the preceding sentence were excluded from consideration as coordinated (Menyuk, 1969)” (1986: 164). Sin embargo, hoy sabemos que es frecuente que los niños emitan exclusivamente la cláusula subordinada o dependiente, encontrándose la principal en el contexto lingüístico (cf. Bates, 1976; Kail y Weissenborn, 1991;). Es más, puede suceder que el conector, que en tal caso encabezaría el enunciado, establezca una conexión con algún evento que tenga lugar el contexto extralingüístico (Briz, 1993). Tyack y Gottsleben (1986), en cambio, consideran que este tipo de producciones son fragmentarias y justifican así su exclusión del análisis, lo que probablemente les ha llevado a ignorar importantes evidencias en el desarrollo de la complejidad sintáctica, tal y como Barako Arndt y Schuele (2013) han apuntado⁵⁵.

Así pues, esta perspectiva de análisis, entre otros aspectos, no permite captar un fenómeno tan relevante desde el punto de vista evolutivo como es la co-construcción de estructuras complejas, una estrategia de producción particularmente frecuente en el diálogo (Montolío Durán, 2011). De hecho, recientes estudios vienen insistiendo en el papel clave que las llamadas *construcciones compartidas* parecen desempeñar en los estadios iniciales del proceso de adquisición de la lengua (Givón, 2009a; Varela, 2011). Este tipo de estructuras son

⁵⁵ Ello conduce a estos mismos autores a realizar una interesante precisión terminológica, pues consideran que no es apropiado hablar del estudio de las *oraciones* complejas en el habla infantil, sino de la *sintaxis* compleja. En sus propias palabras: “We came to realize that we were not interested in capturing preschool-age children’s production of complex sentences, but, rather, we were interested in capturing the developmental progression of children’s production of dependent clauses (i.e., complex syntax) whether or not these dependent clauses were produced in a full-sentence context” (Barako Arndt y Schuele, 2013: 130).

reveladoras del apoyo social en el desarrollo lingüístico y, por ende, constituyen pruebas del origen interaccional de las construcciones complejas (Diessel, 2004; Tomasello, 2003a). Ha sido justamente en el marco de los nuevos enfoques funcionalistas y socio-pragmáticos, de los que pasamos a ocuparnos a continuación, donde más atención se les ha prestado y donde se ha reivindicado su peso en el desarrollo gramatical.

2.3.3. El análisis de las construcciones complejas en el marco de los modelos basados en el uso y enfoques discursivo-funcionalistas

El enfoque comunicativo que se había iniciado en la década de los 70 y el auge de las aproximaciones socio-pragmáticas dio lugar, como se ha comentado previamente (§1.2.3.), a la aparición de nuevas corrientes funcionalistas que se desarrollaron sobre todo en los últimos años del siglo XX y principios del XXI, corrientes que tienen su más evidente representación en los denominados “modelos basados en el uso” (§1.2.4.). Si bien las propuestas de la *Teoría del desarrollo basada en el uso* (Tomasello, 2003a) han tenido cierto éxito en el dominio de la sintaxis básica, lo cierto es que desde los enfoques formales frecuentemente se les objeta que no ha ocurrido lo mismo con las estructuras avanzadas, donde tendrían más dificultades para describir y explicar su desarrollo (Tomasello, 2009: 79-81). Sin embargo, recientemente estos enfoques han dirigido su atención hacia el ámbito de la sintaxis compleja y, de hecho, ha sido en este marco en donde, en nuestra opinión, se han llevado a cabo las investigaciones más rigurosas y completas que existen sobre la cuestión, al menos para la lengua inglesa, destacando sobremanera el estudio de Diessel (2004).

Al tiempo, la incorporación de las variables pragmáticas y el creciente desarrollo de nuevas disciplinas como el Análisis del discurso o el Análisis de la conversación han hecho no sólo que los especialistas se interesen por las habilidades pragmáticas de los niños, sino también que se amplíen las perspectivas de análisis y se adopten enfoques discursivos en el estudio de su desarrollo gramatical. De este modo, la línea de investigación centrada en los enlaces infantiles ha evolucionado hacia estudios que, partiendo sobre todo de la teoría de Halliday y Hasan (1976), analiza estas partículas como marcadores discursivos (Schiffrin, 1987), una línea de investigación en la que desarrollo discursivo-pragmático y desarrollo sintáctico se entrecruzan, y en la que Ervin-Tripp (1977, 1989, 1999, 2012) es una pionera.

Aunque el auge de los enfoques pragmáticos ha convertido el estudio de los marcadores discursivos en uno de los temas estrella de la lingüística contemporánea⁵⁶, lo cierto es que “there is surprisingly little literature dealing with the question of how children first acquire the use of them” (Choi, 2007). Esta carencia es todavía más sorprendente si tenemos en cuenta el interés que los conectores infantiles despertaron en los años 80, como hemos visto en el anterior subapartado (§2.3.2.), cuando diversas investigaciones pusieron de manifiesto que las primeras conjunciones⁵⁷ aparecen poco después de los 2;0 años para desempeñar funciones relacionadas con la coherencia y cohesión discursiva, si bien, lógicamente, de forma rudimentaria en comparación con el uso adulto. A pesar de estos descubrimientos, los trabajos sobre marcadores discursivos en el habla infantil suelen examinar la producción de niños cuyas edades exceden el periodo temprano (e.g., Champaud y Bassano, 1994; Choi, 2007; Scott, 1984). No obstante, contamos con notables excepciones, estudios que han prestado atención al desarrollo de los marcadores discursivos en edad temprana y que, en general, parten de la teoría de Schiffrin (1987), la primera autora en aportar un riguroso modelo de estudio de estas partículas.

Así, el primer estudio significativo enmarcado dentro de esta línea de investigación es el de Sprott (1992), que analizó el desarrollo de los marcadores *because, so, and, but* y *well* a partir de 188 disputas verbales⁵⁸ en las que participan 10 adultos y 23 niños (2;7-9;6) que interactúan durante diversas actividades lúdicas en el hogar familiar. Sprott, sobre la base de algunos precedentes, formula la *hipótesis de las funciones interaccionales*, que sintetiza así: “the first functions of children’s linguistic forms will be more sensitive to interactional functions than ideational functions” (1992: 426). En estas fases iniciales se espera también que los niños comiencen marcando sólo la estructura local del discurso y que gradualmente aprendan a marcar también la estructura discursiva global. Sprott encuentra que ambas predicciones se cumplen en sus datos: entre los 2;7 y los 3;6 años los niños recurren a determinados marcadores discursivos, aunque de forma escasa, para marcar la estructura del intercambio interaccional, pero no la estructura de la acción ni las estructuras ideacionales; igualmente, desde el principio marcan el plano local, y sólo una vez superados los 3;6 años comenzarán a marcar la estructura global en un proceso paulatino que irá acercando los usos

⁵⁶ Para un estado de la cuestión en el ámbito hispánico puede consultarse Loureda y Acín (2010).

⁵⁷ Aunque no es momento ahora de entrar en detalles, cabe destacar que los marcadores discursivos o interaccionales constituyen una categoría pragmática constituida por un conjunto heterogéneo de unidades lingüísticas de naturaleza morfológica diversa: conjunciones, adverbios, interjecciones, etc. (cf. Fraser, 1990; Schiffrin, 1987; Portolés, 1998).

⁵⁸ Estas disputas fueron identificadas en un corpus de 20 grabaciones recopiladas en 1976 por Ervin-Tripp.

infantiles a los usos adultos. Otro descubrimiento interesante de su estudio es que, como cabría esperar, el contexto influye en el número y en el tipo de marcadores discursivos utilizados.

Unos pocos años después, en una compilación que sirvió para rendir homenaje a Ervin-Tripp (Slobin, Gerhardt, Kyratzis y Guo, 1996), el propio Sprott, en colaboración con Pak y Escalera, participó en un trabajo sobre el desarrollo de los marcadores discursivos *okay, and then, then, because, so y yah*. En este caso, los autores parten de dos hipótesis: la *hipótesis de las funciones interaccionales*, de nuevo, y la *hipótesis del contexto limitado*, que predice que los niños “acquire markers in highly constrained discourse and social environments, such as adjacency pair discourse formats (question-answer), speech events (narratives), and social routines (gaining access to play)” (Pak *et al.*, 1996: 292). Recurriendo a datos de diferentes investigaciones, incluida la del propio Sprott (1992), encontraron que, efectivamente, algunas de las formas lingüísticas analizadas aparecen en contextos limitados, definidos socialmente, y para desempeñar funciones interaccionales antes que ideativas. Concluyen que entre los 3;0 y los 4;0 años probablemente los marcadores discursivos comiencen a ser utilizados con fines no interaccionales y, cuando esto sucede —y esto es especialmente importante para nosotros—, “they begin to interact with other aspects of the child’s knowledge about grammar. Specifically, connectives begin to mark coordinate and subordinate clause structure” (Pak *et al.*, 1996: 303).

Es en este punto, justamente, donde discurso y sintaxis interactúan. Por tanto, aunque podría parecer que el uso infantil de los marcadores discursivos queda lejos del tema de nuestra investigación, lo cierto es que si queremos comprender el desarrollo de las construcciones complejas que implican la intervención de un conector, hemos de tener presente que estas unidades aparecen, de acuerdo con algunos estudios como este de Pak *et al.* (1996), para desempeñar antes funciones interaccionales y discursivas que funciones estrictamente gramaticales. A su vez, esto es una evidencia del apoyo sociocultural que los adultos prestan en el complejo proceso de desarrollo del lenguaje, concretamente en la adquisición de estructuras sintácticas avanzadas, en una especie de “efecto andamiaje” para el desarrollo de construcciones complejas.

En esta misma dirección que conduce del discurso a la sintaxis han apuntado trabajos posteriores. Así, por ejemplo, resultados similares a los de Sprott (1992) fueron obtenidos en el trabajo de Kyratzis y Ervin Tripp (1999), uno de los más importantes estudios existentes

sobre el uso de los marcadores discursivos en el habla infantil. En este caso los autores, que parten también del modelo de Schiffrin (1987), se centraron en un periodo cronológico diferente, ya que los participantes del estudio fueron diez parejas del mismo sexo —cinco formadas por niños y cinco por niñas—, divididas en dos grupos de edad de 4;0 y 7;0 años, a los que se grabó interactuando durante el transcurso de diversas actividades. Los resultados del análisis apuntan a cambios significativos con respecto a la edad, relativos al nivel del discurso conectado por los marcadores, así como también relativos a diferencias contextuales. Así, mientras los niños en edad temprana recurren, en situaciones de juego, sólo a marcadores discursivos en el plano de la acción y utilizan muy pocos en sus narrativas, los niños de mayor edad usan marcadores en varios planos discursivos. Sus resultados, pues, indican que los niños de 4;0 años utilizan marcadores discursivos, aunque en menor medida y de forma más rudimentaria que a los 7;0 años. El desarrollo se produce mediante una tendencia general que conduce del uso de marcadores para marcar el plano de la acción hacia el plano ideativo y participativo, así como de unidades discursivas marcando del plano local al global, resultados que coinciden con los obtenidos por Sprott (1992) o Pak *et al.* (1996). Otra conclusión importante es que “dialogic experience will have some predictable influences on children’s use of markers” (Kyratzis y Ervin-Tripp, 1999: 1137).

Algunas investigaciones realizadas en entornos idiomáticos diferentes al inglés llegaron a conclusiones parecidas. De hecho, en las últimas décadas, junto con este creciente interés por los conectores infantiles, se ha desarrollado una extensa labor de investigación interlingüística en el campo del habla infantil (cf. Berman, 2014; Lieven, 2010), espoleada por publicación de los volúmenes de Slobin (1985-1997). En lo que atañe a los conectores, además de los estudios clásicos de Clancy *et al.* (1976) o Bates (1976), un precedente importante es el trabajo de Jisa (1984 / 1985), quien considera fundamental el estudio de estas partículas precisamente porque compaginan valores lógico-semánticos y pragmáticos, pero también porque son opcionales en el habla, y esta opcionalidad es importante para entender la diferencia entre cohesión y coherencia discursiva. La autora analiza el uso infantil de *et pis* (“y entonces”) en el habla de 22 niños hablantes de francés, divididos en dos grupos de edad: 3;2-4;3 (edad media: 3;10) y 4;6-5;0 (edad media: 4;9). A pesar de que sus datos son ciertamente escasos —apenas tres horas de grabación durante ocho sesiones realizadas en dos guarderías de Lyon— los resultados a los que llega coinciden con los de Bloom *et al.* (1980), pues encuentra que “children first use sentence connectives in their own individual production

before they use them in across-speaker contexts” (1984/1985: 176). Encuentra también que las relaciones lógico-semánticas codificadas por *et pis* descienden en el grupo de mayor edad.

Estudios basados en la elicitación de narrativas han obtenido resultados similares que apuntan a una dirección que conduce de la interacción a la gramática, como es el caso de Berman (1996), con datos del hebreo, o de Furman y Özyürek (2007), centrado en el turco. Ambos estudios analizan el uso de determinados marcadores discursivos en la franja cronológica que conduce de los 3;0 a los 9;0 años y encuentran que se utilizan en primera instancia en el plano interaccional, por lo que los primeros marcadores que se adquieren son los que actúan en el nivel del intercambio. Es decir, la progresión evolutiva de estas formas es sensible a los distintos niveles y planos discursivos que marcan los diferentes marcadores.

Lo interesante es que, dado que en las décadas previas se había prestado una considerable atención al uso infantil de los conectores en inglés, ha sido en este marco interlingüístico donde han comenzado a surgir trabajos de orientación más explicativa. Así, al tiempo que se trata de verificar si la secuencia evolutiva establecida para el inglés, sobre todo por Bloom *et al.* (1980), se cumple en el caso de otras lenguas, se persigue indagar en las posibles causas de lo que parece ser una secuencia más o menos compartida, salvando las diferencias, en el desarrollo de los conectores, puesto que suelen adquirirse antes los considerados simples (*and, and then*) que los complejos (*but, because, so, if...*). Aquí destaca la labor investigadora de Van Veen, quien, en colaboración con varios colegas, ha presentado diversos artículos en los que testa posibles factores como la complejidad cognitiva o la influencia del *input* parental —a corto y a largo plazo— (Van Veen, Evers-Vermeul, Sanders y Van den Bergh, 2009, 2013), partiendo de datos de desarrollo del alemán, lengua en la que ha centrado su interés (Van Veen, 2011). El análisis de los conectores desde esta perspectiva pone de manifiesto una idea común a todo el proceso de adquisición del lenguaje: la necesidad de considerar los diversos factores que tienen influencia, como las habilidades cognitivas, la complejidad sintáctica, la influencia del habla dirigida, etc. (cf. Evers-Vermeul y Sanders, 2009).

En síntesis, y más allá de las posibles explicaciones, esta nueva línea de investigación que atiende al uso infantil de los conectores en cuanto que marcadores discursivos o interaccionales ha revelado importantes aspectos del desarrollo lingüístico infantil, que conviene tener en cuenta en un estudio como el que aquí presentamos. Tanto los trabajos basados en conversación espontánea como los que parten de la elicitación de narrativas indican que aprender a utilizar estas unidades es un proceso complejo que se inicia en edades

tempranas y que tiene importantes repercusiones en el desarrollo de las construcciones complejas. En palabras de Furman y Özyürek:

The previous literature therefore shows that learning to use DMs [Discourse Markers] is not simple and their development involves a complex interplay of knowledge between different levels of discourse. These studies, taken all together, have revealed developmental trends from marking exchange or action levels to ideational levels, and shifts from marking contextual and local levels to textual and global levels, respectively, in children's discourse (2007: 1744).

Como vemos, el interés por los enlaces infantiles continuó siendo una línea muy importante de estudio con el auge de los nuevos enfoques pragmáticos y el interés interlingüístico. Más minoritarios, en cambio, son los trabajos que se dedican directamente a la cuestión del desarrollo de los diferentes tipos de construcciones complejas, como había sucedido en las décadas precedentes. Sin embargo, en los últimos años este tópico ha recibido un cierto empuje, gracias, entre otros aspectos, a que reconocidos y prestigiosos lingüistas de la talla de van Valin o Givón se han visto atraídos por el tema. Los nuevos enfoques funcionalistas, pues, serán aplicados también en el estudio de la adquisición de las construcciones complejas.

Van Valin se interesa por el habla infantil porque considera que los datos descriptivos disponibles permiten demostrar la validez de su modelo gramatical: *Role and Reference Grammar* (RRG). Considera que esta teoría sintáctica, muy rigurosa en el plano formal pero que da cabida a las funciones comunicativas y cognitivas del lenguaje, es particularmente adecuada para describir y explicar el desarrollo gramatical temprano (Van Valin, 1991). En lo que tiene que ver con las construcciones complejas, que es lo que a nosotros nos interesa, la RRG considera que el niño se apoya en su dotación cognitiva para adquirir lo que denomina *Jerarquía de Relaciones Interclausales*, que le permite deducir una gran parte de las propiedades gramaticales de las construcciones complejas (cf., para una síntesis, Aguirre y Mariscal, 2001: 72-78). En este marco, Van Valin llevó a cabo un estudio del desarrollo de las diferentes construcciones complejas con el objetivo de demostrar la validez de su teoría, aunque sin recabar sus propios datos empíricos (Van Valin, 2001). Por tanto, a pesar de que la RRG es un modelo funcionalista, este autor peca de los mismos errores que los enfoques formales han venido cometiendo reiteradamente: se parte de una teoría lingüística sólida y

asentada y se acude al habla infantil en busca de confirmaciones a sus premisas, no para describirla como un código que tiene valor por sí mismo (Fernández Pérez, 2003, 2006a, 2006c; Tomasello, 2003a).

Así pues, consideramos mucho más interesantes las aproximaciones al tema llevadas a cabo por otro prestigioso funcionalista: Talmy Givón. Aunque este interés se ha manifestado especialmente en los últimos años, en los que ha escrito o editado obras dedicadas, directa o indirectamente, al habla infantil (Givón, 2009a; Givón y Malle, 2002; Givón y Shibatani, 2009), lo cierto es que siempre ha estado latente en su labor investigadora. En parte, esto se debe a que Givón considera que es posible establecer ciertos paralelismos entre la evolución diacrónica de las lenguas y el habla infantil:

there seems to be an inescapable connection between diachrony and child development in the sense that processes that seem to occur as the child modifies its early communicative mode via syntacticization are identical to processes which create syntactic structures in language over time (Givón, 1979a: 231-232).

Esta idea tiene su máxima expresión en *The genesis of syntactic complexity* (2009), que aborda las diferentes dimensiones de la emergencia de los mecanismos gramaticales. Una parte del libro se centra, pues, en el desarrollo ontogenético y contiene dos estudios empíricos sobre el desarrollo de las construcciones con complemento verbal y las construcciones de relativo. Para ello el autor se inscribe en un marco teórico funcionalista concreto, que se ha llamado *Adaptive Approach to Grammar* (Givón, 2009a: §2; Givón, 2009b), una teoría que concibe a la gramática como un mecanismo adaptativo, en el sentido darwiniano, que, básicamente, consistiría en un procesador altamente automatizado de la Teoría de la Mente (*Theory of Mind*, ToM) (cf. Astington, 1993; Astington y Jenkins, 1999)⁵⁹. Metodológicamente, Givón ha recurrido a la lingüística de corpus, concretamente a la base de datos CHILDES (§4.2.2.), como es habitual en las modernas aproximaciones al tema. De este modo, analiza la producción de tres niñas cuyo seguimiento longitudinal cubierto, en conjunto, abarca desde los 1;9 hasta los 2;9.26, que Givón divide en tres estadios puramente descriptivos.

⁵⁹ La Teoría de la Mente, que es un concepto manejado en las ciencias cognoscitivas para aludir a la capacidad de atribuir a otro individuo la capacidad de raciocinio, está recibiendo mucha atención en el campo del lenguaje infantil. Existen incluso trabajos sobre los conectores que incluyen menciones al respecto, como el de Zufferey (2010).

En lo que respecta al desarrollo de las construcciones con complemento verbal, Givón confirma la tendencia apuntada por Diessel y Tomasello (2001), en un estudio que en seguida pasaremos a comentar: “children exhibit a strong tendency towards using modal operators — deontic and epistemic ‘higher’ verbs— as direct speech-act markers” (2009a: 168). De acuerdo con esta observación, por tanto, este tipo de construcciones no presentan una verdadera subordinación, de manera que en el habla infantil temprana son funcionalmente simples, idea explorada en algunos trabajos previos como los de Diessel y Tomasello (2001) o Diessel (2004). Sin embargo, y a diferencia de estos autores, Givón considera que, en realidad, este uso modal no es específico del habla infantil, sino que también está presente en la comunicación adulta, pues se trata de una característica propia de las interacciones orales cara a cara (Givón, 2009a: 168-169).

Otro aspecto en el que Givón se separa de Diessel y Tomasello (2001) es en su forma de concebir el proceso de desarrollo sintáctico de las construcciones de complemento oracional, puesto que mientras estos últimos apuestan por la expansión, Givón opta por defender la combinación⁶⁰, con lo cual el desarrollo ontogenético vendría a coincidir con el diacrónico en este sentido. De hecho, y esto es especialmente interesante para nuestros intereses, Givón defiende una tendencia en el desarrollo de todas las construcciones complejas que conduce de la parataxis a la sintaxis. Así, en cuanto a las construcciones de complemento verbal, concluye:

The data of early child language suggest, strongly if not conclusively, that the earlier precursor of the child’s complex VP constructions, of whatever modality, is to be found in the joint construction of complex clauses across adjacent child-adult or adult-child conversational turns (2009a: 169).

Este mismo proceso de condensación, en el que existe un precursor paratáctico —la combinación de dos cláusulas en turnos adyacentes—, es defendido por Givón para explicar el origen y desarrollo de las construcciones de relativo⁶¹, apartándose en este sentido, de nuevo, de la propuesta de Diessel y Tomasello (2000).

⁶⁰ En general, los estudios sobre el desarrollo sintáctico temprano han hablado de dos estrategias fundamentales: la expansión y la combinación o integración (cf. Diessel, 2004: 4; Givón, 2009a: 128). Es decir, se trata de estrategias analíticas frente a estrategias sintéticas u holísticas, a las que un mismo niño puede recurrir indistintamente (Bretherton *et al.*, 1983; Peters, 1977; Pine y Lieven, 1993).

⁶¹ Para su estudio empírico de las construcciones de relativo Givón parte de la misma muestra, pero con algunos cambios, ya que la literatura especializada considera que se adquieren más tarde que las de complemento verbal (Limber,

Precisamente estos dos autores, Holger Diessel y Michael Tomasello, han sido los que han encabezado la línea de investigación enmarcada en la *teoría basada en el uso* (Tomasello, 2003a) que ha puesto el foco recientemente sobre el desarrollo de las construcciones complejas. Partiendo de ciertas concepciones de la Gramática de construcciones (Goldberg, 1995) y adoptando normalmente un enfoque discursivo en el análisis de datos de corpus, han elaborado estudios destacados centrados en las construcciones de relativo (Diessel y Tomasello, 2000, 2005)⁶² o las construcciones de complemento oracional (Diessel y Tomasello, 2001). A ellos hay que sumar el estudio empírico de Diessel (2004) sobre la emergencia de las diferentes construcciones complejas en inglés.

Así, para el análisis de las construcciones de relativo (Diessel y Tomasello, 2000) toman sus datos de un corpus alojado en CHILDES que incluye la producción espontánea dos niños y dos niñas que han recibido un seguimiento longitudinal entre los 1;9 y los 5;2 años. Aquí es donde reside la novedad del trabajo, pues este tipo de construcciones, objeto de cierta atención por parte de los especialistas en las décadas precedentes, nunca habían sido analizadas con detalle a partir de la producción espontánea infantil. En total identificaron 329 construcciones de relativo que, tal y como había sucedido con los estudios sobre conectores de finales de los 70 y de la década de los 80 (Hood, 1977; Hood y Bloom, 1979; McCabe y Peterson, 1985; McCabe *et al.*, 1983; Peterson, 1986; Peterson y McCabe, 1987), difieren de las que se habían empleado en estudios previos para testar la comprensión infantil. Las construcciones de relativo de su corpus, por tanto, son diferentes a las manejadas por los investigadores en el paradigma experimental, pues los datos de Diessel y Tomasello indican que en el uso espontáneo no son tan complejas. En realidad, las primeras construcciones de relativo empleadas por los niños expresan una única proposición, esto es, son funcionalmente simples. Consideran que su desarrollo se produce mediante un proceso de expansión clausal, en contra de lo que posteriormente defendería Givón (2009a):

Starting from the presentational amalgam construction, which expresses a single proposition in a structure that is not truly biclausal, children gradually learn

1973; Bowerman, 1979; Tyack y Gottsleben, 1986; Bloom, 1991). Así, a los tres estadios analizados en el capítulo anterior, Givón añade dos más y se centra en los tres últimos para el análisis, con lo cual el periodo longitudinal observado es diferente (2;6/2;8-4;6.).

⁶² Este segundo trabajo el enfoque metodológico adoptado es diferente e incluyen, además, niños hablantes de alemán (Diessel y Tomasello, 2005).

the use of complex relative constructions in which two propositions are expressed in two separate full clauses (Diessel y Tomasello, 2000: 143)

Para su estudio de las construcciones de complemento oracional (Diessel y Tomasello, 2001) utilizaron una metodología similar, que recurre a los datos proporcionados por un corpus alojado en CHILDES. En concreto, rastrearon construcciones de complemento con un verbo en forma finita en la producción espontánea de siete niños con edades comprendidas entre los 1;2-5;2 años, identificando un total de 2807 enunciados que contienen alguna cláusula de este tipo. En estos casos los niños recurrieron a 29 verbos diferentes, de los cuales solamente 7 fueron usados por todos los participantes, poco después de los 2;0 años. Los resultados obtenidos, pues, coinciden con los cosechados en el análisis de las construcciones de relativo:

most of the constructions that seem to include a finite complement clause in early child speech are simple utterances in which the apparent main clauses do not express a full proposition; rather, they function as some sort of clausal operator guiding the hearer's interpretation of the associated (complement) clause: they serve as epistemic markers, attention getters, or markers of the illocutionary force of an utterance (Diessel y Tomasello, 2001: 98).

Por tanto, el verbo de la cláusula principal actúa como un marcador epistémico o deóntico y, por consiguiente, no se produce un auténtico proceso de subordinación, una idea confirmada posteriormente por Givón (2009a), aunque ya algunos autores habían vislumbrado ciertas propiedades que apuntaban en esta dirección (Limber, 1973; Bloom *et al.*, 1989). Así pues, las construcciones con complemento oracional, que en el habla adulta se consideran construcciones complejas subordinadas, están, de acuerdo con el análisis de Diessel y Tomasello (2001), generalmente compuestas a partir de un esquema oracional básico que los niños ya habían aprendido y empleado con un grupo limitado de verbos en la cláusula principal. No hay, pues, subordinación sintáctica de ningún tipo en edades tempranas, y además este tipo de estructuras también se desarrollan, como las relativas, mediante expansión, en contra de lo que opina Givón (2009a), mostrando un patrón adquisitivo que parte de *item-based constructions*, es decir, de elementos léxicos concretos.

Este patrón general fue identificado y analizado con mayor detalle en el trabajo más completo hasta la fecha sobre la adquisición y desarrollo de los diferentes tipos de

construcciones complejas en inglés: *The acquisition of complex sentences* (2004), de Diessel. Esta obra constituye, en nuestra opinión, la investigación más valiosa sobre el origen y desarrollo de las construcciones complejas en el habla infantil y, por consiguiente, el estudio más completo sobre aquellas estructuras que tipológicamente y funcionalmente más se asemejan a las construcciones interordinadas: las denominadas en inglés *conjoined clause constructions*, que incluyen las coordinadas y las subordinadas adverbiales. La particularidad de estas estructuras, frente a los demás tipos de construcciones complejas, reside en que “two clauses are integrated much more loosely, typically with connectives such as *and*, *but*, *so*, *because*, *when*, and *if*” (2004: 258).

Metodológicamente, el estudio de Diessel vuelve a recurrir a datos observacionales, ya que analiza la producción de cinco niños —dos varones y tres niñas— cuyas edades se sitúan entre los 1;8 y los 5;1 años. Esto supone el manejo de un total de 357 transcripciones, extraídas de la base de datos CHILDES, de interacciones naturales entre los niños y sus padres. Hasta donde nuestro conocimiento alcanza, éste es el corpus más grande que jamás se ha utilizado para estudiar el desarrollo de las construcciones complejas. En esta muestra Diessel identificó un total de 1.812 construcciones de complemento oracional, 305 construcciones de relativo y 4.918 construcciones de tipo *conjoined*. Por tanto, las construcciones que a nosotros nos interesan son las más frecuentes en sus datos, lo que no debe extrañarnos teniendo en cuenta que incluyen las coordinadas con *and*, el primer conector por orden de emergencia y frecuencia en el habla infantil según la bibliografía (Bloom *et al.*, 1980; Peterson y McCabe, 1987), idea corroborada por el propio Diessel (2004: 158).

Con respecto al orden de emergencia y frecuencia, Diessel encuentra que “the earliest multiple-clause utterances appear around the second birthday” (2004: 10), y que su proporción aumenta gradualmente, pasando de suponer inicialmente menos del 1% de los datos al 14,3% a los 4;0 años. En lo que atañe a las construcciones con conectores, distingue un grupo de emergencia temprana, presentes antes de los 3;0 años, y de frecuencia elevada —*and*, *because*, *so* y *but*— y un segundo grupo de enlaces que presenta menor rentabilidad en el uso y que, con excepción de *when*, aparece tardíamente, con posterioridad a los 3;0 años —*when*, *if*, *while*, *until*, *after* y *before*—. En concreto, las edades medias de emergencia de los conectores que nos interesan son 2;5, para *because*, 2;8, para *but*, y 3;0 para *if*. Esta edad de aparición de los conectores, además, correlaciona con la frecuencia de las construcciones de

tipo *conjoined* en el habla de las madres, con ciertas excepciones, sugiriendo que “ambient language plays an important role in the acquisition process” (2004: 172).

Atendiendo al valor y las funciones de los nexos, Diessel encuentra que los conectores del primer grupo, especialmente *and* y *because*, no son utilizados por los niños como conectores sintácticos, sino que frecuentemente encabezan los enunciados en que aparecen, vinculándolo por tanto con un enunciado emitido previamente. Es decir, en edades tempranas desempeñarían funciones a nivel pragmático, pero no a nivel sintáctico, como habían establecido algunos estudios previos (e.g. Sprott, 1992; Pak *et al.*, 1996). En cambio, los conectores del segundo grupo, implicados todos ellos en construcciones temporales y condicionales, se utilizan desde el mismo momento en que aparecen para conectar dos cláusulas emitidas en la misma unidad melódica. Diessel apunta tres características que diferencian a este grupo tardío del anterior:

- (i) First, while the children’s early conjoined clauses tend to be (intonationally) unbound, the temporal and conditional clauses are usually bound to the semantically associated clause.
- (ii) Second, while the children’s early conjoined clauses assert new and unfamiliar information, the temporal and conditional clauses are often pragmatically presupposed and/or backgrounded.
- (iii) Third, while the children’s early conjoined clauses always follow the associated utterance, the temporal and conditional clauses also precede the semantically associated clause (Diessel, 2004: 165-166).

Más allá de estas diferencias, el estudio de Diessel demostró que todas las construcciones complejas siguen un patrón adquisitivo que, como sucedía en el terreno de la sintaxis básica, parte de construcciones léxicamente específicas o rutinas conversacionales y que gradualmente se convierten en construcciones propiamente bi-clausales, expresando una relación entre dos o más situaciones (Diessel, 2004: 180-184). Ahora bien, asumido este patrón general, se pueden distinguir dos rutas diferentes en el desarrollo: las construcciones de complemento oracional y las de relativo se desarrollan mediante un proceso de expansión clausal, en contra de la opinión de Givón (2009a), mientras que las construcciones coordinadas y adverbiales lo hacen a través de un proceso de integración (2004: 175-180).

En este último caso, resulta especialmente evidente sobre todo antes de los 3;0 años que derivan de réplicas conversacionales en las que la primera unidad del enunciado infantil es el conector, por lo que no actúa a nivel gramatical como conector sintáctico, sino a nivel discursivo-interaccional como conector pragmático (Van Dijk, 1979, 1981; Briz, 1993, 1997, 1998). Progresivamente los niños empiezan a integrar estos enunciados independientes en una misma unidad gramatical, en un único turno y bajo un mismo contorno melódico, mediante el conector, empleado ya como nexos gramatical, en un proceso que Diessel denomina *clause integration* y que en español, como veremos, se ha denominado *proceso de vinculación de las cláusulas* (Varela, 2011).

Este patrón adquisitivo que apunta a un posible origen interaccional fue identificado por Diessel para el inglés, pero es fundamental que se lleven a cabo estudios similares en entornos idiomáticos diferentes, puesto que “the area of conjunctions is particularly sensitive to cross-linguistic variations” (Kail y Weissenborn, 1991: 137). Con este objetivo, Sekali (2012) ha conducido una investigación con la que se pretende testar la validez del patrón de integración en niños cuya lengua materna es el francés. Para ello recurre a los datos longitudinales proporcionados por una niña en el periodo 0;10-4;1, lo que supone un total de 9.952 enunciados. En esta muestra, la autora encuentra que las primeras construcciones complejas aparecen ya a los 1;11 y que aumentan gradualmente su frecuencia hasta alcanzar cerca del 50% de los enunciados a los 3;0 años y una MLU de 5.6 unidades. Sin embargo, estas primeras estructuras complejas son las construcciones de complemento verbal y, como ocurría en inglés (Diesel y Tomasello, 2001; Givón, 2009a), no suponen ningún proceso de subordinación. Por tanto, las primeras construcciones auténticamente complejas de la muestra son, justamente, las coordinadas y las adverbiales, que aparecen a los 2;2 años con el uso de los conectores *parce que*, *si* y *et*.

Sekali se fija entonces en el conector causal *parce que* para testar la hipótesis de Diessel (2004) sobre el patrón de integración y encuentra algunas diferencias importantes, puesto que el desarrollo de las cláusulas adverbiales no se produce a través de la integración directa de dos situaciones independientes. De hecho, encuentra tres procesos diferentes, tres patrones de construcción, por lo que bautiza este desarrollo como “efecto concertina”: “between the simple modalization of a single situation, and the integration of two situations, there seems to be an intermediate process of linear expansion through complex multi-clausal constructions, especially between 2;06 and 3;06” (2012: 136). Cabe la posibilidad, por tanto, de que estemos

ante una particularidad del desarrollo del francés, por lo que el trabajo de Sekali (2012) pone de manifiesto la necesidad de elaborar estudios similares al de Diessel (2004) en entornos idiomáticos diferentes.

Esta necesidad, de hecho, está intrínsecamente relacionada con la línea de investigación clínica, para evitar depender de los datos descriptivos de otras lenguas a la hora de detectar, evaluar y corregir posibles casos de desarrollo atípico. Así, por ejemplo, en los últimos años han aparecido trabajos que insisten en la necesidad de disponer de datos sobre el desarrollo de las construcciones complejas en el uso infantil espontáneo, de modo que los especialistas clínicos o educativos puedan disponer de un marco útil para comprenderlas y valorarlas adecuadamente. En esta línea se sitúan los estudios de Barako Arndt y Schuele (2013) o Weiler y Schuele (2014)⁶³, que insisten en esta necesidad y recogen la perspectiva discursiva de muchos de los trabajos que aquí se han comentado, lo que evita obviar evidencias importantes sobre el desarrollo gramatical, como hemos visto con el caso de las *construcciones compartidas*. Por ello, apuestan decididamente por la utilización de muestras de habla espontánea, en forma de protocolo conversacional estructurado, a pesar de que, como posteriormente veremos (§4.1.2.), algunos autores creen que este método infravalora la capacidad infantil (Eisenberg, 1997). Otros, en cambio, como Heilmann (2010), defienden que los posibles defectos de la metodología observacional se han exagerado y consideran una necesidad crítica que los especialistas clínicos incorporen las muestras de habla espontánea como material de trabajo.

Ya hemos comentado que es habitual considerar, erróneamente, que la sintaxis compleja se desarrolla tardíamente, sólo una vez que los niños han adquirido los recursos morfosintácticos básicos (§2.1.). Sin embargo, como hemos querido dejar claro con el repaso histórico que aquí hemos presentado, los estudios empíricos indican que el proceso de adquisición de las construcciones complejas se inicia poco después de los 2;0 años. Esto quiere decir que “if speech-language pathologists (SLPs) and other language specialists wait until children are school age to focus attention on complex syntax production, then children may be done a great disservice” (Barako Arndt y Schuele, 2013: 126). Hay que entender, además, que el desarrollo se produce de forma gradual, de modo que el desarrollo de la sintaxis compleja se inicia en la edad preescolar pero no termina una vez que los niños entran

⁶³ Este segundo trabajo se centra en un tipo concreto de estructuras complejas: aquellas en las que intervienen conjunciones subordinantes. En concreto, las partículas analizadas fueron *after, although, as, because, if, once, since, so (that), though, until, when y while*.

en la escuela, y ésta es también una cuestión crucial, pues su dominio es clave para el éxito educativo. Ámbitos prácticos como el clínico o el pedagógico, por tanto, demandan datos descriptivos que nos informen de cómo se produce el desarrollo típico en las diferentes lenguas (Fernández Pérez, 2006b, 2007: §3.). Veamos, pues, qué sabemos en la actualidad sobre el desarrollo de las construcciones complejas en español.

2.3.4. El desarrollo de las construcciones complejas en español

En las últimas décadas el campo de la adquisición del lenguaje se ha caracterizado, entre otros aspectos, por el interés creciente de los autores por las diferencias interlingüísticas e individuales. De este modo, y aunque el inglés sigue siendo la lengua más estudiada, cada vez disponemos de más datos descriptivos recopilados en entornos idiomáticos diferentes. Este hecho, lógicamente, ha contribuido a mejorar nuestro conocimiento sobre el proceso de desarrollo y las diferentes estrategias y rutas que los niños adoptan en su camino hacia la competencia adulta, lo que ha permitido desterrar ciertos tópicos comunes en el área (Fernández Pérez, 2005).

No obstante, en el caso del español resulta llamativa la relativa escasez de contribuciones que tienen esta lengua como objeto de estudio desde el punto de vista evolutivo, sobre todo si pensamos en el número de hablantes nativos en este idioma. Por este motivo, los datos descriptivos disponibles no son tan abundantes como en principio cabría esperar, puesto que escasean los estudios longitudinales basados en la observación de producciones espontáneas, hecho que se traduce en la “ausencia de secuencias de desarrollo típico en nuestra lengua” (Fernández Vázquez y Aguado Alonso, 2007: 50). Ahora bien, sería injusto no reconocer el valor de algunas investigaciones pioneras (Aguado, 1988, 1995; Clemente, 1995; Gili Gaya, 1972; Hernández-Pina, 1984; López Morales, 1984; Pérez Pereira, 1996; Sebastián y Slobin, 1994) que han permitido conocer cómo se produce en desarrollo en niños que tienen el español como lengua materna, trabajos que constituyen los precedentes inmediatos de estudios más modernos que basan sus investigaciones en datos de corpus (Fernández Pérez, 2011; López-Ornat *et al.*, 1994⁶⁴; Rojas Nieto y Jackson-Maldonado, 2011, entre otros)⁶⁵.

⁶⁴ En el caso de este trabajo, que constituye un estudio longitudinal de una niña madrileña entre los 1;7 y los 4;0 años, se realizan algunas menciones con respecto a las construcciones complejas. Se enmarcan, en concreto, en un capítulo centrado en diversas adquisiciones gramaticales en torno al imperativo y donde se reporta el uso de construcciones subordinadas de tipo condicional (2;4) y consecutivo (2;8) (cf. López-Ornat *et al.*, 1994: 56-58).

⁶⁵ Contamos, además, con manuales de calidad como los de Siguán (1983, 1984) —uno de los padres de la psicolingüística evolutiva hispánica—, Díez-Itza (1992a), Serra *et al.* (2000), Galeote Moreno (2002), Moreno Ríos (2005) o Mariscal y Gallo (2014), por mencionar solamente los más relevantes.

Sin embargo, como sucedía en el caso del inglés (§1.), estos estudios han centrado su atención en el desarrollo de los recursos morfológicos y sintácticos básicos del español. Podemos afirmar, por ello, que cuando hablamos de construcciones complejas o de cuestiones de complejidad sintáctica, “nos encontramos ante un campo prácticamente inexplorado en nuestras lenguas, así como en otras lenguas diferentes del inglés” (Serra *et al.*, 2000: 428). Además, en el caso de las investigaciones que sí han puesto el foco sobre la complejidad sintáctica, los autores, guiados por la idea de que estas estructuras se adquieren en fases tardías, apenas han prestado a la franja cronológica en la que es necesario rastrear el origen de las construcciones complejas (2;0-3;0 años) y han examinado la producción de participantes cuya edad suele superar los 5;0 años.

A pesar de esta situación, es posible establecer una secuencia evolutiva de las diferentes construcciones complejas que nos permita realizar comparaciones con los datos descriptivos del inglés. Las primeras menciones en este sentido las encontramos en Gili Gaya (1972)⁶⁶, uno de los primeros gramáticos en prestar atención al habla infantil. A pesar de su carácter pionero, es consciente de que el sistema expresivo infantil es autosuficiente y dotado en todo momento de coherencia interna (1972: 18) y aborda su estudio con un enfoque muy moderno, pues, por ejemplo, afirma que el habla infantil no debe mirarse “como simple esbozo de algo más perfecto que vendrá después, sino como un decir estructurado y valioso de por sí” (1972: 27). Metodológicamente se acerca más a los diarios de bebés (§4.1.2.) que a las modernas investigaciones de corpus, ya que obtuvo sus datos a partir de las respuestas proporcionadas por 50 niños, con edades comprendidas entre los 4;0 y los 7;0 años, durante tareas de elicitación, además de basarse en sus propias observaciones realizadas personalmente en escuelas españolas e hispanoamericanas, junto con comentarios de compañeros de profesión.

El estudio de Gili Gaya (1972), por tanto, carece del rigor metodológico necesario y se centra en un periodo cronológico superior al que aquí nos interesa, pero lo cierto es que sus observaciones son muy agudas y la mayoría fueron confirmadas en estudios empíricos posteriores. Centra su atención en el análisis de varios fenómenos lingüísticos, entre ellos el enlace de oraciones, donde encuentra que los niños recurren a dos medios diferentes para

⁶⁶ El trabajo de Gili Gaya (1972) y el de Alarcos (1976) constituyen las aproximaciones clásicas al tema del habla infantil en nuestro ámbito académico, lo que pone de manifiesto la relevancia de la cuestión, pues atrajo la atención de dos de nuestros más prestigiosos gramáticos. Sería injusto también olvidarse del primer esquema ontogenético del español, proporcionado por Montes Giraldo (1974), uno de los más prestigiosos académicos hispanoamericanos, quien consideraba que el estudio del habla infantil puede arrojar luz sobre determinadas cuestiones de la gramática adulta.

concatenar cláusulas: la simple sucesión, sin enlace gramatical, y la utilización de las pocas conjunciones de las que disponen para manifestar toda clase de valores coordinantes y subordinantes (1972: 17-18). Gili Gaya considera que la conexión entre oraciones es un fenómeno relevante del habla infantil y, por consiguiente, importa especialmente “determinar cuándo aparece cada conjunción, e inventariar todas las conjunciones que un niño usa” (1972: 41)⁶⁷. No sólo es un fenómeno de interés desde el punto de vista formal, sino también desde el punto de vista semántico-cognitivo:

La aparición y empleo de conjunciones y frases conjuntivas pueden darnos indicaciones preciosas sobre cuándo y en qué sentido maduran las relaciones de causalidad (*porque*, *¿por qué?*), condición e hipótesis (*si*), finalidad (*para que*), oposición o contrariedad (*pero*, *sino*), disyunción, consecuencia, etc., etc.” (Gili Gaya, 1972: 34).

Así, en cuanto a la secuencia evolutiva, Gili Gaya apunta que las conjunciones coordinantes y *pero*⁶⁸ aparecen ya antes de los 4;0 años, siendo utilizada la primera para manifestar diversos valores, a modo de conjunción universal, algo que la literatura especializada para el inglés ha venido reiterando (Bloom *et al.*, 1980; Peterson y McCabe, 1987). Entre las conjunciones subordinantes, *que* es la más temprana, pero *pa[ra] que* y *porque* también emergen antes de los 4;0 años, aunque manifestando valores diferentes a los del habla adulta. A esta edad sitúa también la aparición del *si* condicional, que califica, en estas edades tempranas, de “expletivo” (1972: 137). En síntesis, Gili Gaya encuentra que a los 4;0 años —que es la edad que a nosotros nos interesa— se registran las diversas oraciones compuestas del habla adulta y varios de sus enlaces, siendo los mencionados los más frecuentes.

La primera investigación longitudinal rigurosa de nuestra tradición académica es la de Hernández-Pina (1984), que aborda en su conjunto las diferentes facetas del desarrollo lingüístico de su propio hijo, Rafael. Para ello realizó diversas grabaciones, acompañadas de anotaciones, hasta que el niño alcanzó los 3;0 años de edad, lo que supone un corpus de aproximadamente 36 horas. Se trata de un trabajo especialmente interesante para nosotros,

⁶⁷ Una muestra de la importancia que Gili Gaya concede a este tema es que dedica un capítulo a la cuestión: “Nexos de la oración compuesta en el lenguaje activo de los niños” (Parte IV, 1972).

⁶⁸ Como vemos, Gili Gaya considera a *pero* una conjunción coordinante, como es propio de la tradición gramatical hispánica (cf. §2.2.2).

puesto que establece la primera secuencia evolutiva de las construcciones complejas en español. Hernández-Pina encuentra que, como Gili Gaya (1972) había apuntado, los primeros enlaces en aparecer, en torno a los 2;0-2;1 años, son *que* (en sustantivas de objeto y relativas), *y*, *si* y *porque*. Los primeros usos de *pero* no tardarán en ser registrados, a los 2;3, seguidos por los de *o*, a los 2;4. Finalmente, a los 3;0 años Rafael utiliza adversativas con *sino* y casi todas las oraciones subordinadas adverbiales: temporales, causales, finales, condicionales, comparativas y modales. No obstante, en este caso la autora destaca que el dominio infantil en estas edades tempranas no es todavía adecuado “debido a un dominio semántico incompleto o excesivamente lógico” (1984: 275). Este trabajo, por tanto, viene a confirmar varias ideas presentes en la literatura especializada en inglés: por un lado, el conector *y* y las construcciones con complemento oracional aparecen tempranamente (Limber, 1973; Bowerman, 1979; Bloom, 1991); por el otro, Hernández Pina señala que “el paso a las oraciones compuestas tuvo lugar hacia los dos años y medio” (1984: 272), cifra que coincide con la mayor parte de los estudios reseñados para el inglés y que trabajos posteriores centrados en español confirmarán (Aparici *et al.*, 2001).

Aunque hay diferencias en las edades, esta cronología de las construcciones complejas será confirmada por Clemente (1995), si bien en este caso se trata de un estudio de tipo transversal en el que participan grupos de niños con edades comprendidas entre los 2;0 y los 6;0 años. El trabajo se enmarca en una perspectiva clínica, ya que pretende elaborar un perfil de desarrollo para que los profesionales de este ámbito, como los logopedas, dispongan de un elemento útil en los casos que requieran intervención. Los datos manejados por la autora son de dos tipos: conversación espontánea y narrativas infantiles. Clemente encuentra que las primeras construcciones complejas aparecen poco después de los 2;0 años, de tal modo que entre esta edad y los 3;0 años se detectan los primeros usos de la mayor parte de estas estructuras y de sus conectores, que son utilizados con más valores semánticos de los que tienen en el habla adulta. No obstante, y esto es interesante para nosotros, encuentra que algunas no aparecen hasta después de los 4;0 años, y entre ellas se encuentran las condicionales.

Así pues, también en español se ha prestado una atención especial a la aparición y usos tempranos de los conectores, tanto a través de estudios longitudinales como transversales. En este sentido, resulta también interesante mencionar el trabajo de Idiázabal (1994), exclusivamente centrado en los elementos de conexión y cohesión en un niño bilingüe en

vasco y español. Hay varios aspectos metodológicos interesantes en este trabajo, que lo asemejan a nuestro estudio: (i) se parte de datos de conversación espontánea, ya que el niño fue observado mientras interactuaba con algún familiar o persona cercana; (ii) el análisis es longitudinal y el periodo de observación es temprano (1;11-3;2); (iii) el sujeto analizado es bilingüe; (iv) se incorporan factores discursivos en el análisis. El análisis de Idiázabal sobre los conectores apunta a un aumento en la variedad de estas unidades con la edad, así como en función del contexto, ya que su frecuencia aumenta cuando el niño está inmerso en un contexto narrativo, sobre todo durante el relato de algún acontecimiento que ha vivido. Investigaciones posteriores, realizadas a partir de la elicitación de narrativas y en grupos de edad por encima de los 3;0 años, confirman estos resultados (Prego Vázquez, 2004; Sebastián y Slobin, 1994; Solé Planas y Soler Vilageliu, 2001).

Por tanto, los estudios llevados a cabo en nuestra lengua han apuntado también a la relevancia de la franja de los 2;0-3;0 años en la aparición y primeros usos de las construcciones complejas, entre ellas las que implican la presencia de conectores. En este sentido, también resulta interesante mencionar un estudio, esta vez de carácter transversal, que, además, aporta información sobre la frecuencia relativa de estas unidades. Se trata del trabajo de Aguado (1988), que parte de muestras de conversación semidirigida de 24 niños — 10 niñas y 14 niños— con una edad promedio de 2;6 años para analizar su competencia morfosintáctica. Su objetivo, como el de Clemente (1995), es establecer un perfil morfosintáctico que pueda ser útil a los logopedas, por lo que también se enmarca en la perspectiva clínica. Los niños analizados estaban escolarizados en escuelas infantiles de Pamplona, donde el propio autor realizó, con cada participante, sesiones de media hora de grabación.

A partir de estas muestras, Aguado analiza diferentes aspectos morfosintácticos, entre ellos las formas de coordinación y subordinación (1988: 80-82), encontrando que las primeras son utilizadas por un 41,66% de los niños y las segundas por un 58,33%. Dedicaba también un apartado a las conjunciones (1988: 88-89), donde identifica los siguientes porcentajes: *y* (79,16%), *pero* (29,16%), *como* comparativo (20,83%), *que* como nexo de construcción sustantiva (16,66%), *porque* (12,5%), *si* (8,33%) y *para que* (8,33%)⁶⁹. Su análisis no adopta una perspectiva pragmática, de ahí que califique de anómalos ciertos usos expletivos, por

⁶⁹ Llama la atención, en estos datos, la ausencia de *pues*, una partícula utilizada con bastante regularidad en nuestra muestra, como posteriormente explicaremos (§6.1.).

ejemplo de *pero* o de *que*, siendo muy ilustrativas al respecto las siguientes palabras que dedica a *porque*:

Respecto a las oraciones introducidas por la conjunción *porque*, las menos están contabilizadas como oraciones subordinadas, ya que dicha conjunción, en muchos casos, sirve como comodín y/o como una forma de responder, que se antepone a una oración principal (Aguado, 1988: 82).

Es decir, al realizar un acercamiento puramente estructural, no se han distinguido las distintas funciones que los conectores manifiestan en el habla, como nexos gramaticales o como marcadores pragmáticos. No obstante, percibe la alta frecuencia de *y*, que contrasta con la baja frecuencia de oraciones coordinadas, lo que se explica porque actúa como nexo entre frases y tiene también una función fática, “ligando las emisiones dentro de un contexto comunicativo” (1988: 90).

Aguado ampliará sus observaciones en un trabajo posterior, *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años* (1995), en el que, de nuevo, presenta un estudio transversal con el que quiere establecer las principales características del habla del niño de 2;6. Como en el caso anterior, busca que los resultados sean útiles en un ámbito profesional concreto, en este caso en el terreno educativo. Para ello amplía la muestra y recurre a 35 participantes —19 niñas y 16 niños— que se encontraban escolarizados en escuelas infantiles del área metropolitana de Pamplona. Como en el caso anterior, el propio autor realizó las grabaciones, que tenían una duración de 20 minutos. Una vez transcritas las muestras, se analizaron diversos fenómenos lingüísticos del habla de los niños, entre los cuales se encuentran las conjunciones (1995: 213-219). De hecho, en nuestra opinión, las aportaciones de Aguado en este terreno constituyen las más completas y precisas, junto con las de Aparici *et al.* (1996, 2001), que se han realizado sobre el desarrollo del español como primera lengua.

Frente al estudio previo, Aguado ahora observa que “las conjunciones pueden cumplir, además de las funciones propias de su condición de nexos, otras relacionadas con aspectos pragmáticos y de discurso” (1995: 213). Describe así el uso infantil de estas unidades, que destacan por su plurifuncionalidad en el habla infantil (Barriga Villanueva, 1990), a partir de estas dos grandes funciones. Con respecto a los usos sintácticos, la partícula que más diversidad de valores presenta es *y* —idea presente en estudios precedentes (Bloom *et al.*, 1980; Peterson y McCabe, 1987)—, flexibilidad que también muestra *que*. Por su parte, *si*

manifiesta varias funciones sintácticas, entre las cuales la condicional es la menos frecuente, puesto que sirve para introducir oraciones de complemento directo en forma de interrogativa indirecta o con función completiva. Menos frecuentes son las conjunciones *para que*, *porque*, *pero*, *o*, *pues*⁷⁰ y *ni*.

Especialmente interesantes consideramos sus apreciaciones en cuanto a las funciones pragmático-discursivas. De nuevo, la partícula más utilizada es *y*, seguida por *que*, *pero*, *pues* y *si*. En cuanto a las funciones de estas tres últimas —las que nos interesan—, Aguado destaca que *pero* se utiliza sobre todo con un matiz enfático, “frente a su función sintáctica adversativa que sólo se observa en cuatro de los 35 sujetos” (1995: 215). Lo mismo se puede decir de *pues*, también muy utilizada para desempeñar funciones pragmáticas, sobre todo para “dar a entender al interlocutor que la información que se da es «evidentemente» compartida” (1995: 215), actuando como marcador de una respuesta a una pregunta obvia. Por último, Aguado también ha detectado usos no sintácticos de *si* con un valor de *aseveración terminante*. En conjunto, el 61,83% de las conjunciones desempeñan funciones pragmático-discursivas, siendo *y* la más empleada para fines cohesivos, mientras que las restantes se emplean para hacer más evidentes las intenciones del hablante. Estos resultados, por tanto, apuntan hacia una idea que pretendemos comprobar con el estudio que aquí presentamos:

La importante presencia de estas funciones no conectivas es un fundamento más para propugnar un aprendizaje del lenguaje basado en la interacción asimétrica del adulto y del niño, en la que el primero proporciona al segundo los instrumentos necesarios para perfilar y hacer más efectiva la comunicación. Además, considerando que son más las funciones pragmáticas y discursivas que las sintácticas, se puede hipotetizar que las conjunciones cumplen antes funciones comunicativas que semánticas y formales (Aguado, 1995: 216).

Aguado, además, realiza una comparación con determinados estudios similares llevados a cabo en inglés y encuentra que existen diferencias en términos de frecuencias con los conectores equivalentes, lo que le lleva a la siguiente conclusión: “no puede hablarse de una secuencia similar en distintas lenguas. De esto se puede inferir que los condicionamientos

⁷⁰ Hasta donde nuestro conocimiento alcanza, nos encontramos ante la primera mención de usos de *pues* en el habla infantil de niños cuya lengua materna es el español peninsular.

impuestos por el *input* marcan el orden y el tiempo de adquisición de estas formas gramaticales” (1995: 218).

Aunque el trabajo de Aguado (1995), por su carácter transversal, poco puede aportar sobre la secuencia evolutiva de los conectores y las construcciones que nos interesan, su relevancia en cuanto a cómo se utilizan, en cuanto a sus usos y funciones, es indudable y constituye una de las primeras referencias sobre el desarrollo del español en percibir y tener en cuenta esta dualidad funcional pragmático-sintáctica de las partículas conectivas. Las investigaciones más modernas y recientes, que basan sus observaciones en datos de corpus y que incorporan la perspectiva pragmática en su análisis, han venido a confirmar, de hecho, muchas de las ideas defendidas por Aguado. Así, la línea de investigación que, como sucedía en el caso del inglés (§2.3.3.), los analiza en cuanto que marcadores discursivos también ha sido manejada en algunos trabajos de inicios del siglo XXI.

Así, por ejemplo, Prego Vázquez (2006), que, al igual que nosotros, analiza datos procedentes del corpus Koiné (§4.3.), condujo un estudio centrado en *y*, que viene a confirmar que, efectivamente, esta unidad aparece tempranamente en el habla infantil para desempeñar, sobre todo, funciones pragmático-discursivas de tipo cohesivo, como sucede en inglés (Bloom *et al.*, 1980; Peterson y McCabe, 1987, 1988). Posteriormente, esta misma autora llevó a cabo un trabajo similar sobre *porque* (Prego Vázquez, 2010), que contiene apreciaciones relevantes para nuestra investigación. En este caso, se parte del modelo de Schiffrin (1987) para comprobar qué niveles se marcan y qué repercusión pueden tener estos usos en el desarrollo gramatical temprano. Los resultados obtenidos coinciden con los cosechados en la literatura sajona, ya que se observa un desarrollo gradual de *porque*, que pasa por tres etapas diferentes en las que va incorporando nuevas funciones: interaccional, pragmática e ideativa. No obstante, “el papel más frecuente que desempeña esta partícula en edad temprana es como marcador en el plano del intercambio comunicativo y en el plano de los actos de habla” (Prego Vázquez, 2010: 198). Esta función interaccional está presente desde los 2;0 años, mientras que la función gramatical, como nexo de una construcción compleja causal, no se detecta hasta sobrepasados los 3;0 años. Lógicamente, estos resultados tienen importantes implicaciones en el desarrollo de las construcciones complejas, ya que demuestran el origen interaccional de este tipo de estructuras y, por consiguiente, que las subordinadas causales de

la gramática adulta tienen como precedente ontogenético determinados patrones interaccionales⁷¹.

Así pues, los conectores aparecen inicialmente en el desarrollo para manifestar funciones pragmáticas, de ahí que recientemente hayan aparecido trabajos que indagan en los valores interaccionales y discursivos de estas partículas, entre los que podemos destacar los de Díez-Itza y Pérez Toral (2001) o González Ledesma y Garrote Salazar (2007). El primero de ellos es particularmente útil para nosotros, dado que uno de sus objetivos es presentar un sistema de categorías para clasificar el uso de estas unidades en el habla infantil. Para ello, Díez-Itza y Pérez Toral recurren a un corpus longitudinal perteneciente a CHILDES en el que se recogen narraciones orales de dos hermanas, de 4;0 y 5;0 años, que fueron grabadas en su propio hogar durante 18 sesiones de periodicidad mensual. Partiendo de diez categorías, establecen tres grupos de marcadores en función de su uso, entre los cuales se encuentran algunos de los conectores que a nosotros nos interesan. Así, *pero* (y sus variantes *sí pero* y *pero es que*) se incluye dentro de la categoría “Restricción”, si bien se hace notar que habitualmente cumple una función continuativa; *pues*, por su parte, en “Comienzo” (junto con su variante *pues que*), “Continuación” y “Explicación” (aquí con *pues como*); y, por último, *porque* (y las variantes *y porque*, *sí porque* y *porque es*) también en esta última categoría.

Un trabajo similar ha sido llevado a cabo por González Ledesma y Garrote Salazar (2007), quienes también recurren a un corpus de habla infantil espontánea, aunque de carácter transversal: CHIEDE (cf., para detalles, Garrote Salazar, 2010: 65-88). A partir de los datos proporcionados por este corpus, en el que se recoge la producción de niños con edades comprendidas entre los 3;0 y los 6;0 años, presentan una tipología de los marcadores discursivos. Entre ellos se encuentran los que llaman *marcadores relacionales*, donde, una vez más, se incluyen varios de nuestro interés: *pero* (“oposición”), *pues* y *porque* (“consecución”), *aunque* (“concesión”), *para que* (“finalidad”) o *si* (“hipótesis”). Su análisis, al igual que el estudio de Díez-Itza y Pérez Toral (2001), apunta a un aumento gradual en el empleo de los marcadores discursivos por parte de los participantes. Otro aspecto a destacar es lo relativo a las frecuencias de uso, donde para los marcadores relacionales apuntan lo siguiente:

⁷¹ Resultados similares, y partiendo del mismo corpus, hemos encontrado con respecto a los usos de *pero* (Enríquez Martínez, 2013) y *pues* (Enríquez Martínez, en prensa), que han servido como estudios piloto para la investigación que aquí presentamos.

las relaciones discursivas más utilizadas por frecuencia de uso son la adición y la consecución, seguidas de las de oposición y justificación, y finalmente, en el último lugar, se encuentran la formulación de hipótesis y la expresión de la concesividad (González Ledesma y Garrote, 2007: 7).

Estos dos trabajos, por tanto, demuestran que los niños poseen tempranamente habilidades pragmático-discursivas y que los conectores que aquí nos interesan son utilizados, en mayor o menor medida, como marcadores a nivel discursivo o interaccional. Parece evidente, por tanto, que los niños, con independencia del desarrollo morfosintáctico, disponen tempranamente de unidades con funciones extraoracionales con las que desarrollan tácticas y habilidades discursivas para asegurar su eficacia comunicativa.

Hasta aquí hemos podido comprobar que la línea de investigación que centra su atención en el desarrollo de los conectores, tanto desde perspectivas sintácticas y semánticas como desde enfoques pragmáticos, ha sido también bastante productiva en español. Algunos de estos trabajos, como el de Aguado (1988) o el de Clemente (1995), se enmarcan en la perspectiva clínica, una línea de investigación que, de hecho, ha sido bastante cultivada en español, demostrando la importancia que los datos de habla infantil tienen en este ámbito, pues permiten elaborar patrones de referencia para estimar el grado de disfunción (Fernández Pérez, 2006b). Prueba fehaciente de ello son los múltiples manuales y compilaciones sobre el tema con los que contamos (e.g. Gallardo y Moreno, 2010; Narbona García y Chevrie-Muller, 1997; Puyuelo y Rondal, 2003; Veyrat y Gallardo, 2004), que habitualmente contienen un capítulo o una parte dedicada a describir el desarrollo típico y en los que, por regla general, apenas se dedican unas líneas a la cuestión de las construcciones complejas, cuando no son directamente relegadas al ámbito del desarrollo tardío. Como excepción contamos con la adaptación española del *Inventario MacArthur* (López Ornat *et al.*, 2005), en donde se incluye un apartado para anotar posibles usos de partículas conectivas como *entonces*, *o*, *pero*, *porque*, *que*, *si* e *y* entre los 1;4 y los 2;6 años, o el volumen coordinado por Fernández Pérez (2014), cuyo capítulo dedicado a la exploración del habla infantil contiene importantes referencias sobre los valores pragmático-discursivos de los conectores y su relevancia en el desarrollo gramatical temprano.

Esta ausencia de la sintaxis compleja en los materiales clínicos está intrínsecamente relacionada con la escasez de estudios dedicados al análisis del proceso de adquisición y desarrollo de las construcciones complejas a partir de datos de producción espontánea del

castellano (Fernández Vázquez y Aguado Alonso, 2007). No obstante, importantes investigadores hispanoamericanos, enmarcados en una perspectiva interaccionista, han manifestado un considerable interés por la cuestión. Contamos así con una interesante obra colectiva editada por Rojas Nieto y Jackson-Maldonado, *Interacción y uso lingüístico en el desarrollo de la lengua materna* (2011), que contiene dos capítulos interesantes para nosotros: uno en el que Rojas Nieto se centra en las construcciones con dos verbos para analizar la entrada en la complejidad sintáctica y otro centrado en las construcciones con *pero*, redactado por Varela. En ambos casos se recurre a la base de datos ETAL (Etapas Tempranas en la Adquisición del Lenguaje), que contiene datos de desarrollo del español mexicano (Rojas Nieto, 2007).

El estudio de Varela (2011) resulta particularmente clave para nuestros propósitos, por cuanto se centra en un tipo concreto de construcciones, las adversativas con *pero*, que también han sido objeto de análisis en la presente investigación. En este caso, la autora ha analizado un total de 68 horas de grabaciones en las que se recoge la producción espontánea de dos niñas y un niño de origen mexicano. Con respecto a las edades de emergencia de la partícula, detectó mucha variación individual, pues la primera aparición se sitúa en los 2;3, 3;2 y 3;4 años. La autora propone una tipología de construcciones con *pero*, distinguiendo entre *construcciones compartidas* y *construcciones individuales*⁷², y se fija en su distribución y en su frecuencia, lo que le permite identificar “una tendencia abrumadora hacia las construcciones hechas de manera *compartida*” (Varela, 2011: 199). Su trabajo viene a demostrar que el nexos *pero* se incorpora en la interacción dialógica, habitualmente a través de un proceso de co-construcción en el que interviene el adulto, por lo que pone sobre la mesa la importancia del concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) de Vygotsky (1930), sobre el que posteriormente hablaremos (§4.2.2.).

Por último, hemos querido finalizar este subapartado con los autores que más atención han prestado a la adquisición y desarrollo temprano de las construcciones complejas en español: Melina Aparici y su grupo de colaboradores (Aparici *et al.*, 2001)⁷³. Hasta donde nuestro conocimiento alcanza, este trabajo, junto con el de Varela (2011), Prego Vázquez (2010) y Aguado (1995), es el único que no sólo aporta datos relativos al orden de emergencia de los diferentes conectores y construcciones, sino que arroja algo de luz sobre cómo se

⁷² En este caso, además, distingue tres subtipos: las realizadas en varios turnos, las emitidas en un único turno con pausas entre los elementos y las construcciones integradas, en un único turno y sin pausas.

⁷³ Una versión previa de este artículo fue presentada en el *I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas* (Pérez Pereira, 1996).

produce su desarrollo en las fases tempranas. Además, su posicionamiento teórico-metodológico es similar al nuestro, dado que asumen un enfoque interaccionista y adoptan una perspectiva discursiva en el análisis, para lo que recurren a datos longitudinales extraídos de un corpus alojado en CHILDES: el corpus Serra-Solé⁷⁴. En concreto, parten de la producción espontánea de diez niños —uno monolingüe en español, cinco monolingües en catalán y cuatro bilingües— que fueron grabados, en sesiones de 30-45 minutos, en sus propios hogares mientras conversaban con sus padres. El seguimiento longitudinal de los niños abarca desde los 1;10 hasta los 4;3 años, que los autores agruparon en periodos de tres meses para clarificar la temporalidad de las adquisiciones.

Aparici y sus colaboradores encuentran que las primeras construcciones complejas aparecen cuando los participantes tienen una LME media de 2.41 palabras y en torno a los 2;6 años (con un rango de variabilidad que va desde los 1;10 a los 3;10), cifra que viene a coincidir con los resultados obtenidos por Hernández-Pina (1984) o Aguado (1988, 1995), para el español, así como en trabajos sobre el inglés (e.g. Bloom, 1991; Diessel, 2004). A partir de este momento, la frecuencia de estas estructuras aumenta gradualmente con la edad, alcanzando en las muestras finales una proporción del 14% de los enunciados declarativos. Con respecto a la secuencia evolutiva, distinguen un primer periodo, entre los 2;4 y los 2;9 años, en que aparecen, por este orden, las construcciones con complemento verbal de objeto, coordinadas⁷⁵, causales, finales y relativas, y un segundo periodo, a partir de los 2;10, en que se detectan los primeros usos de modales, condicionales y temporales. Esta secuencia, que relacionan con la frecuencia de uso, coincide de nuevo con los resultados obtenidos en otros trabajos en español (Clemente, 1995; Hernández-Pina, 1984), así como en inglés (Limber, 1973; Bloom *et al.*, 1980; Bloom, 1991) o francés (Clark, 1985). No obstante, se detectan también algunas diferencias interlingüísticas, sobre todo en las construcciones temporales.

Pero el objetivo de los autores va más allá de establecer una cronología de las construcciones complejas, puesto que también tratan de comprender cómo se produce su desarrollo en relación al contexto conversacional. Con este objetivo, calcularon la proporción de construcciones complejas cuya cláusula principal se encuentra en el contexto verbal precedente frente a las que son emitidas por el niño de forma completa en dos momentos evolutivos concretos: los seis primeros y los seis últimos meses del seguimiento. Esto les

⁷⁴ Este corpus, como todos los que se integran en el sistema CHILDES, se encuentra disponible para su consulta y descarga gratuita en la dirección web <<http://chilides.psy.cmu.edu/data/Romance/Spanish/>>.

⁷⁵ De nuevo, como es habitual en la tradición gramatical española, incluyen las adversativas con *pero* en este grupo.

permite observar que inicialmente los niños producen algunas de estas estructuras apoyándose en un enunciado adulto previo y que, posteriormente, comenzarán a producirlas con más frecuencia de forma independiente. Esta tendencia se percibe en el caso de las finales, causales y coordinadas, pero no sucede lo mismo con las construcciones de relativo (y las de complementación de objeto, en donde la proporción se invierte (cf. Aparici *et al.*, 2001: 17). La explicación, en este caso, radica en que la segunda cláusula depende sintácticamente de un núcleo concreto de la oración (verbal o nominal), esto es, son oraciones incrustadas. De todos modos, aunque no de forma tan marcada, también en este caso se puede percibir una evolución hacia una menor dependencia del contexto conversacional. Los datos disponibles para las construcciones condicionales, temporales y modales no fueron suficientes como para confirmar o desmentir la hipótesis.

Por tanto, la importancia del estudio longitudinal de Aparici *et al.* (2001) radica en que constituye la primera referencia basada en datos del español, así como del catalán, que, además de establecer una secuencia evolutiva de las construcciones complejas, pretende comprobar la veracidad de la llamada *hipótesis de la dependencia, apoyo o cohesión con el lenguaje del adulto* (Serra *et al.*, 2000: 443-447). Sus objetivos, por tanto, son similares a los que nosotros nos marcamos: establecer una cronología y examinar el efecto andamiaje en el desarrollo de las construcciones complejas (cf. §2.4.). Estos trabajos, junto con el de Varela (2011) o Prego Vázquez (2006, 2010), predicen que determinados conectores del español aparecerán para desempeñar funciones interaccionales y discursivas antes que funciones estrictamente gramaticales, como nexos gramaticales que vinculan dos cláusulas en una misma unidad gramatical. Las afirmaciones de Aguado (1995), por tanto, parece que se confirmaron en estudios posteriores.

En definitiva, las tres líneas de investigación en las que se ha enmarcado el interés por el desarrollo de las construcciones complejas en inglés también se han manifestado en español y, como en el caso de la bibliografía sajona, la aproximación más cultivada ha sido la que pone el foco sobre los conectores, analizados desde perspectivas diversas. Igualmente, desde la perspectiva clínica se viene insistiendo en la necesidad de establecer secuencias de desarrollo basadas en datos descriptivos del español. La carencia de estudios centrados exclusivamente en el desarrollo de las construcciones complejas, salvando las mencionadas excepciones, es especialmente notoria y ha sido, pues, una de las principales motivaciones para llevar a cabo la investigación que aquí se presenta.

2.4. CONCLUSIÓN: PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El interés por el origen y el desarrollo temprano de las construcciones complejas se ha enmarcado, tanto en inglés como en español en tres perspectivas concretas: (i) estudios en los que se analiza el desarrollo de las diferentes construcciones complejas, o algún tipo particular en concreto, (ii) estudios dedicados a los conectores y (iii) trabajos con enfoque clínico que presentan un perfil de desarrollo sintáctico. La línea más cultivada ha sido la que centra su atención en los nexos, que comenzaron siendo analizados desde perspectivas sintácticas y semánticas y que en la actualidad son abordados desde aproximaciones pragmático-discursivas, reflejando de este modo el discurrir de las principales tendencias teóricas en el desarrollo gramatical (§1.2.). Igualmente, la investigación interlingüística, que ha cobrado cierto auge en los últimos años (Berman, 2014; Lieven, 2010), ha permitido profundizar en nuestro conocimiento del proceso de adquisición de estas estructuras.

En general, podemos decir que existen datos descriptivos suficientes, tanto en inglés como en otras lenguas —por ejemplo, en español (Aguado, 1995; Aparici *et al.*, 1996, 2001; Hernández-Pina, 1984)—, como para afirmar que el proceso de adquisición de las construcciones complejas empieza desde el momento mismo en que se inicia la comunicación gramatical, esto es, a partir de los 2;0 años (Bloom, 1991). Aunque existen diferencias entre los autores en torno a la edad y a la secuencia evolutiva concreta, la mayoría apuntan a la franja de edad que conduce de los 2;0 y los 3;0 años para situar el origen y el primer desarrollo de determinadas estructuras, siendo los 2;6 años de media la edad más repetida. A partir de los 3;0 años la bibliografía especializada apunta a cambios importantes en este desarrollo, con un considerable aumento de la frecuencia de uso y la detección de diversos patrones interaccionales (Moreno Ríos, 2005: 185).

Con respecto al orden de emergencia de las construcciones que nos interesan, hay que prestar atención a la aparición de los conectores, para los cuales, y salvando las diferencias, los estudios basados en el inglés han establecido la siguiente secuencia evolutiva (Kail y Weissenborn, 1991: 128):

1. Coordinación aditiva (*and*)
2. Secuencialidad temporal (*then*)
3. Causalidad (*because*)
4. Adversatividad (*but*)
- Condicionabilidad (*if*)
5. Concesividad (*although*)

Esta cronología ha recibido explicaciones de tipo madurativo, en el marco generativista, y se ha puesto en relación con factores de complejidad sintáctica (Brown, 1973; Chomsky, 1969; Lust y Mervis, 1980) y semántica (Clancy *et al.*, 1976), con el nivel de desarrollo cognitivo del niño (Sinclair, 1967; Bloom *et al.*, 1980), con el habla dirigida a los niños (Peterson y McCabe, 1996) o con la frecuencia de los nexos en el *input* adulto (Lieven, 1997; Diessel, 2004). La respuesta adecuada, no obstante, seguramente se encuentre en una integración de todos estos parámetros (cf. Serra *et al.*, 2000: 442-447).

Podría parecer que, como sucedía en el caso del desarrollo gramatical temprano (§1.2. y §1.3.), en el terreno de la complejidad sintáctica parece existir un cierto consenso general en el plano descriptivo, pero nada más lejos de la realidad. En determinadas construcciones, como por ejemplo las condicionales o las causales, las discrepancias han sido considerables con respecto a la edad de dominio de las mismas. Las diferencias, en nuestra opinión, se deben a varios motivos, tanto de índole teórica como metodológica. En primer lugar, la cuestión ha sido abordada, en general, a través de estudios transversales que recurren a experimentos de comprensión o a procedimientos de elicitación de narrativas en niños con edades superiores a los 3;0 años, cuyos resultados no coinciden con los obtenidos mediante la observación natural:

What is particular striking in the results of the research devoted to conjunctions is the significant time interval between the appearance of diverse types of relations and forms in the child's spontaneous production as compared to their mastery in experimental production tasks (Kail y Weissenborn, 1991: 133).

Por este motivo, desde hace décadas varios especialistas vienen insistiendo en la necesidad de que se lleven a cabo estudios basados en datos de producción espontánea y que atiendan a un periodo longitudinal que, al menos, parta de los 2;0 años (Bowerman, 1979; Diessel, 2004; Lieven, 1997; Tomasello, 2003a). Posteriormente, como el estudio de Hood (1977) puso de manifiesto, es interesante compaginar los resultados obtenidos con los dos métodos, buscando lo que en la actualidad se denominan *evidencias convergentes* (Schönefeld, 2011).

El presente trabajo, por tanto, surge como respuesta a esta necesidad del campo y, por ello, se ha partido de un corpus de habla infantil espontánea cuyos participantes han recibido un seguimiento longitudinal regular en la franja que conduce de los 2;0 a los 4;0 años: el

corpus Koiné (§4.2.2.). Con estos datos, pretendemos establecer una secuencia evolutiva de los conectores y, por consiguiente, de la emergencia de las construcciones complejas de tipo interordinante. Así pues, una primera pregunta de investigación, de carácter descriptivo, es la siguiente:

Pregunta de investigación 1: ¿En qué momento aparecen los diferentes conectores implicados en la formación de construcciones interordinadas en la producción espontánea de los niños?

El objetivo asociado con esta pregunta, en consecuencia, es aportar datos descriptivos sobre el origen y desarrollo temprano de estas estructuras sintácticas en español.

En segundo lugar, como ha dicho Tomasello, “the investigation of children’s acquisition of complex constructions has, to date, been conducted mostly by formal linguists” (2003a: 243). Efectivamente, el enfoque formal y el análisis distribucional está muy presente en los primeros trabajos sobre el tema, ya que los autores se centraban en describir las construcciones complejas infantil partiendo de los procesos de relación interclausal que se establecen en las gramáticas adultas —coordinación y subordinación— (Bowerman, 1979; Limber, 1973; Tyack y Gottsleben, 1986). Lógicamente, los resultados de las investigaciones empíricas están condicionados por cómo se definan teóricamente estas estructuras, por lo que las discrepancias que ha habido en el plano descriptivo tienen también una explicación teórica.

En este sentido, los modelos basados en el uso no conducen sus análisis manejando las mismas categorías, de carácter altamente abstracto, que se utilizan para caracterizar al habla adulta (Fernández Pérez, 2003; Tomasello, 2000a), lo que les ha llevado a obtener interesantes resultados en el ámbito de la sintaxis compleja (§2.3.3.). La *teoría basada en el uso* no cree que el proceso de adquisición de las construcciones complejas sea diferente al de los recursos morfosintácticos básicos. Se defiende, pues, que estas estructuras se construyen a partir de construcciones más simples, que los niños han aprendido en otros contextos (2003: 279-281). Desde este punto de vista, se considera que en su desarrollo es posible detectar un punto de partida inicial, de base léxica, y un aprendizaje específico, basado en ejemplares concretos, en el que la frecuencia de las diversas construcciones en el habla adulta (o, en nuestro caso, de los distintos conectores), es un parámetro fundamental:

Children's acquisition of complex constructions may thus be explained with the same single-process, usage-based theory that was used earlier to explain their simpler syntactic constructions. Like those simpler constructions, children's complex constructions start out very concrete and item-based —revolving around a delimited number of matrix verbs and function words— and only gradually become more abstract (Tomasello, 2003a: 280).

Diversos trabajos enmarcados en esta línea han demostrado que en el habla infantil estas estructuras difieren de las que nos podemos encontrar en las gramáticas tradicionales, de modo que lo que en apariencia es una construcción compleja puede que realmente no lo sea (Diessel, 2004; Diessel y Tomasello, 2000, 2001; Givón, 2009a). Es decir, la distinción entre los procesos de coordinación y subordinación, que aparecen los estudios clásicos (Bowerman, 1979; Limber, 1973; Tyack y Gottsleben, 1986), no es tan evidente en el habla infantil temprana, donde se hace necesaria una clasificación diferente, centrada en las funciones que las cláusulas mantienen entre sí. Tomasello propone así una clasificación funcional que da cabida a tres tipos diferentes de construcciones complejas en el habla infantil, que en la práctica se traducen en cuatro: (i) las que expresan actitudes psicológicas, (ii) las que ayudan a identificar referentes y (iii) las que relacionan eventos mediante conexiones clausales (Tomasello, 2003a: 244-245). En este tercer grupo es donde se encuadran las construcciones analizadas en el presente trabajo, esto es, las construcciones complejas que conectan dos cláusulas mediante las partículas *aunque*, *pero*, *porque*, *pues* y *si* (§2.2.2.).

Para este tercer tipo, que corresponde con las *conjoined clause constructions* en inglés, Diessel (2004) ha ofrecido el estudio más detallado existente hasta la fecha y ha propuesto un patrón de desarrollo de integración clausal. Su propuesta remite, por tanto, a un posible “efecto andamiaje” en la emergencia de estas estructuras, relacionado con lo que se ha denominado *hipótesis de la dependencia, apoyo o cohesión con el lenguaje del adulto* (cf. Serra *et al.*, 2000: 443-447). Sin embargo, el estudio de Diessel se basa en datos de desarrollo del inglés como primera lengua, por lo que siempre cabe la posibilidad de que existan diferencias interlingüísticas en función de las particularidades estructurales de cada lengua y de las prácticas comunicativas de sus hablantes.

Por ello, Tomasello ha insistido en que el estudio de las construcciones complejas infantiles tiene tres necesidades muy evidentes: (i) comparaciones interlingüísticas, (ii) comparaciones entre datos observacionales y datos experimentales e (iii) investigaciones

centradas en el papel desempeñado por el *input* en su adquisición (Tomasello, 2003a: 266). El estudio que aquí se presenta, por tanto, responde a la primera necesidad manifestada y pretende comprobar si la hipótesis de Diessel se cumple en castellano, sobre todo teniendo en cuenta que estudios en otras lenguas han detectado diferencias (Sekali, 2012). Existen precedentes en este sentido, como el estudio de Aparici *et al.* (2001), cuyos resultados apoyaban parcialmente la hipótesis de la dependencia, o de Varela (2011), centrado en las adversativas con *pero* y que aporta pruebas de la importancia de las *construcciones compartidas* en edades tempranas y, por tanto, el origen interaccional de estas estructuras.

La perspectiva pragmática resulta especialmente interesante en este caso, dado que, si la hipótesis de la dependencia es cierta, los niños deberían comenzar utilizando los conectores a nivel interaccional antes que a nivel estrictamente gramatical. De hecho, los estudios centrados en la adquisición de los marcadores discursivos, tanto en inglés (Choi, 2007; Kyratzis y Ervin-Tripp, 1999; Pak *et al.*, 1996; Sprott, 1992) como en español (Prego Vázquez, 2006, 2010), apuntan en esta dirección. Teniendo en cuenta esta situación, un segundo objetivo de esta investigación es comprobar si, como Aguado (1995) predecía, los conectores desempeñan en el desarrollo antes funciones pragmáticas, como marcadores, que funciones estrictamente gramaticales, como nexos sintácticos, idea que nos remite a la *hipótesis de las funciones interaccionales* de Sprott (1992). La segunda pregunta de investigación del presente trabajo es, por tanto, la siguiente:

Pregunta de investigación 2: ¿Cómo se utilizan los conectores aunque, pero, porque, pues y si en el habla infantil temprana?

Responder a esta pregunta, intrínsecamente relacionada con el objetivo de comprobar si el patrón de integración propuesto por Diessel (2004) se cumple en español, aportará evidencias sobre posibles construcciones compartidas como origen interaccional de las construcciones interordinadas.

Los ámbitos aplicados como el clínico (Barako Arndt y Schuele, 2013; Weiler y Schuele, 2014) o el pedagógico demandan un conocimiento adecuado del desarrollo típico en todas sus facetas (López Morales, 1984). Dada la escasez de estudios sobre complejidad sintáctica en español, consideramos necesario que se lleven a cabo estudios que describan el origen y el primer desarrollo de las construcciones complejas en el habla infantil. El trabajo que aquí presentamos, pues, continúa la línea iniciada por Aparici *et al.* (2001), Diessel (2004), Sekali

(2012) o Varela (2011), con la diferencia de que el contexto idiomático y dialectal aquí analizado es diferente (castellano de Galicia). Nuestros fundamentos teórico-metodológicos y nuestros objetivos son similares a los de estos autores, ya que, integrando la dimensión pragmático-discursiva en el análisis, hemos recurrido a la observación natural de la producción espontánea de diez niños en una franja de edad temprana (2;0-4;0 años, aproximadamente) (§5.).







PARTE II

**MARCO TEÓRICO-DESCRIPTIVO Y
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA**



3. MARCO TEÓRICO-DESCRIPTIVO ADOPTADO

En este segundo bloque de nuestro trabajo vamos a describir cómo se ha realizado el estudio empírico con el que pretendemos dar respuesta a las preguntas de investigación establecidas. Para ello, informaremos de la opción metodológica seleccionada para cumplir los objetivos (§4) y explicaremos el procedimiento y las técnicas de análisis que se han empleado a la hora de trabajar con los datos recabados (§5). Antes, sin embargo, es necesario exponer con cierto detalle el marco teórico-analítico adoptado en la descripción de los datos, un marco de carácter constructivista que se nutre de dos grandes corrientes: los modelos basados en el uso (§3.1.) y el modelo de la socialización del lenguaje (§3.2.). Aunando ambas perspectivas, es fácil comprender que se ha partido de un enfoque interaccionista que demanda que el análisis gramatical quede integrado en el análisis socio-interaccional (§3.3.).

3.1. EL ESTUDIO DEL DESARROLLO GRAMATICAL EN EL MARCO DE LOS MODELOS BASADOS EN EL USO

Puede parecer obvio insistir en que “accounting for children’s language development crucially depends on how the ‘endstate’ of adult grammar is characterised” (Lieven y Brandt, 2011: 282). Sin embargo, durante décadas el campo del habla infantil apenas se ha cuestionado la concepción que los modelos lingüísticos imperantes transmitían de la gramática como un complejo mecanismo de reglas altamente abstracto, formal y autónomo (Chomsky, 1957, 1965). En consecuencia, se ha recurrido frecuentemente a una perspectiva prescriptivista que utiliza las categorías establecidas en la gramática adulta —y además en su vertiente escrita— para la descripción de los datos de habla infantil (Fernández Pérez, 2006a, 2006c; Lieven, 2008; Tomasello, 2000a).

No obstante lo anterior, la visión que los lingüistas transmiten de la gramática ha ido evolucionado con el paso del tiempo, de manera que en la actualidad sabemos que el lenguaje constituye “a complex mosaic of cognitive and social communicative activities closely integrated with the rest of human psychology” (Tomasello, 1998a: ix). Por ello, la lingüística del siglo XXI presta una atención especial a los parámetros sociales y culturales y se preocupa

especialmente por la adecuación psicológica de sus propuestas (Aguirre y Mariscal, 2001: §2). Es decir, los nuevos modelos adoptan una visión globalizadora que, sin dejar de lado lo mental y lo cognitivo, dan cabida también en sus análisis a los aspectos sociales (Fernández Pérez, 2007). Así, el estudio del lenguaje en uso implica, entre otros aspectos, considerar al menos tres propiedades fundamentales: (i) su naturaleza multifuncional, (ii) la dependencia contextual de la actividad lingüística y (iii) la existencia de diferentes niveles de organización (Hickmann, 2003: 37-43).

La presente investigación ha tratado de tener en cuenta estos tres parámetros en la descripción de las estructuras sintácticas aquí estudiadas, de manera que hemos analizado el uso infantil de los conectores dando cabida a su plurifuncionalidad, teniendo en cuenta el contexto y rebasando el marco oracional, dando así cabida a la dimensión pragmático-discursiva. Es decir, concebimos el desarrollo lingüístico de los niños en edades tempranas como un desarrollo guiado por las intenciones y el significado y que tiene lugar como parte de su proceso de socialización (Halliday, 1975: 5-7), por lo que el apoyo socio-cultural proporcionado por el adulto resulta clave (Díez-Itza, 1993). En este primer apartado, por tanto, vamos a exponer aquellas propuestas teóricas que nos han sido de utilidad para poder realizar nuestro estudio del origen y desarrollo temprano de las construcciones interordinadas.

3.1.1. La Gramática de Construcciones y el concepto de gramática emergente

Como acabamos de exponer, en la actualidad de los estudios de adquisición de la lengua se hace necesario, más que nunca, reflexionar en torno al papel desempeñado por las teorías lingüísticas al uso, por cuanto su modo habitual de abordar el estudio del habla infantil suele encerrar determinados problemas de orden teórico y metodológico. Dada la naturaleza dinámica y compleja del proceso de adquisición de la lengua, las teorías analíticas han de caracterizarse, entre otros aspectos, por su flexibilidad y versatilidad, lo que significa que

La relevancia de las teorías lingüísticas en el tema del desarrollo del lenguaje conviene ponderarla tanto por su capacidad para integrar la diversidad y el dinamismo, como por su potencia para sobre los datos heterogéneos de adquisición sistematizar principios y características que definan los códigos en cada una de las fases evolutivas (Fernández Pérez, 2003: 273-274)

En este sentido, en la primera parte de nuestro trabajo hemos afirmado que los estudios más completos y rigurosos sobre el uso infantil de determinadas estructuras sintácticas avanzadas, y su evolución, han sido llevados a cabo a principios del siglo XXI, en el marco de los denominados, partiendo de un término introducido por Langacker (1987), *modelos basados en el uso* (Barlow y Kemmer, 2000: vii-xxviii). Precisamente su éxito radica en el valor que dentro de estas teorías se otorga a los propios datos de habla infantil, sobre los cuales se ha cimentado la construcción de diversas premisas teóricas que, no obstante, se modifican sin prejuicio alguno conforme los usos lingüísticos reales observados lo demandan. A grandes rasgos, desde los modelos basados en el uso se hace especial hincapié en la naturaleza simbólica del lenguaje, de tal modo que la gramática constituye un mecanismo adaptativo derivado de la necesidad de comunicación del ser humano (Givón, 2009b), lo que significa que la estructura lingüística —y por tanto nuestro conocimiento del lenguaje— emerge a partir del uso (Barlow y Kemmer, 2000; Givón, 1979a, 1979b; Goldberg, 1995; Langacker, 1987, 1991).

Por este motivo, en la actualidad se encuentra muy en boga una nueva forma de concebir el desarrollo, y por ende la adquisición del lenguaje, en la que se considera que el lenguaje surge evolutivamente por la conjunción de parámetros diversos: el *emergentismo* (MacWhinney, 1999). De hecho, en la base de estos enfoques suele encontrarse la noción de *gramática emergente* formulada por Hopper (1987), para quien el concepto tradicional de gramática —esto es, un sistema de reglas abstracto, mentalmente representado, cerrado y estable, que se aplica cuando los hablantes lo ponen en funcionamiento en el habla— ha quedado obsoleto⁷⁶. Así, propone concebir la gramática como un fenómeno social, que tiene carácter temporal y cambiante, es decir, es un sistema dinámico, en permanente construcción, en constante “gramatización”, que se va adaptando a las necesidades de los hablantes⁷⁷ (Bybee y Hopper, 2001). De este modo, las regularidades formales tienen su origen en el discurso y el uso va moldeando las estructuras lingüísticas, lo que quiere decir que las formas de la gramática no son plantillas fijas, sino que se negocian en la interacción cara a cara. Las conversaciones cotidianas, pues, se construyen a partir de la combinación de expresiones

⁷⁶ El concepto tradicional de gramática no sólo ha sido rebatido desde la lingüística, sino que también diversos psicólogos y científicos cognitivos han defendido que, en realidad, las estructuras gramaticales emergen a partir del procesamiento de datos lingüísticos, apoyando así la idea de que la gramática constituye un sistema dinámico que está en permanente cambio en virtud de los procesos psicológicos implicados en el uso (Elman *et al.*, 1996).

⁷⁷ De hecho, la llamada Teoría de los sistemas dinámicos o autoformantes está, en la actualidad, en creciente expansión en el campo del habla infantil y en el ámbito de la Lingüística Aplicada en general (cf. Castro Martínez y Flórez Romero, 2007; Ellis y Larsen-Freeman, 2009; Larsen-Freeman y Cameron, 2008; López-Ornat, 1999).

formulaicas y el hablar, como afirmaba Bolinger (1976), consiste más en recordar procedimientos que en seguir y aplicar estrictamente unas reglas (cf. Barlow y Kemmer, 2000: 315-341).

De lo expuesto se deduce, pues, que la noción de gramática emergente resulta particularmente útil para describir el habla infantil, la cual, lógicamente, tiene un carácter evolutivo, cambiante, y, por consiguiente, ha de ser definida en cada estadio (Fernández Pérez, 2003, 2006a, 2006c, 2007). Pero el planteamiento de Hopper (1987), concretamente la idea de que la estructura está conducida por factores pragmáticos y cognitivos que influyen en el uso, ha resultado clave en muchas otras áreas de la lingüística, desde la lingüística histórica hasta la tipología lingüística. Ahora bien, el ámbito del desarrollo sintáctico infantil se ha considerado especialmente relevante, por cuanto los datos recopilados hasta el momento permiten constatar que la dimensión gramatical de las lenguas constituye el producto de un conjunto de procesos históricos y ontogenéticos que conocemos como *gramaticalización* (Heine, Claude y Hünemeyer, 1991; Hopper y Traugott, 1993; Traugott, Cross y Heine, 1991)⁷⁸. Como decimos, este planteamiento resulta particularmente útil para describir el proceso de adquisición de la primera lengua (Bassano y Hickmann, 2013; Diessel, 2011; López-Ornat, 1992; López-Ornat *et al.*, 1994; Slobin, 2001)⁷⁹, ya que durante los primeros años los niños se comunican a través de un modo pragmático, en el que sus producciones están fuertemente ligadas al contexto más inmediato, que irá dando paso paulatinamente a un modo sintáctico, propio de la gramática adulta (Givón, 1979a: §5; Givón, 2009a; López-Ornat, 1992). En este sentido, hablamos de *gramaticalización* en el habla infantil para aludir a una ruta evolutiva que conduce de del discurso a la sintaxis, de la interacción a la gramática, de un sistema semántico-pragmático a uno plenamente gramatical.

Junto con el concepto de *gramática emergente*, los modelos basados en el uso suelen nutrirse, igualmente, de las premisas de una teoría gramatical muy influyente en la actualidad, la Gramática de construcciones (Clark y Kelly, 2006; Diessel, 2013; Goldberg, 1995), que tiene su origen en el trabajo de Fillmore y sus colaboradores (Fillmore, 1988; Fillmore, Kay y

⁷⁸ El término fue introducido por Meillet (1912) para designar el proceso por el cual una palabra se desarrolla en un morfema gramatical.

⁷⁹ Se han propuesto así interesantes paralelismos entre la evolución diacrónica de las lenguas, la aparición de las lenguas pidgin y el desarrollo del habla en el niño (Givón, 1979a: 226-228; Givón, 2009a; Slobin, 1977), aunque hay que dejar claro que los procesos de gramaticalización en estos tres ámbitos del cambio lingüístico tienen sus particularidades (cf. Diessel, 2011; Slobin, 2002; Ziegler, 1997).

O’Conner, 1988)⁸⁰. Entre otros aspectos, esta teoría reivindica la recuperación del concepto de *construcción*, por su utilidad teórica y práctica para el análisis gramatical (Tomasello, 1998b). Las construcciones se conciben como unidades lingüísticas que pueden estar conformadas por unidades menores que se emplean conjuntamente para transmitir una función comunicativa relativamente coherente, es decir, una construcción es una unidad simbólica — emparejamiento de forma-función— que transmite un significado no directamente deducible a partir de la combinación de los significados particulares de los elementos que la conforman (Goldberg, 1995: 1-6).

Este planteamiento resulta interesante en su aplicación al habla infantil porque “constructions are taken to be the basic units of language” (Goldberg, 1995: 4), por lo que se asume su realidad psicológica. De este modo, las construcciones constituyen esquemas cognitivos del mismo tipo que existen en otros dominios mentales, esquemas que pueden variar desde lo más simple y concreto a lo más complejo y abstracto. Así pues, la gramática se concibe como un inventario de construcciones, empleadas para diferentes funciones comunicativas, que varían con respecto a su grado de complejidad y abstracción (Tomasello, 1998a: xvi-xix) y que mantienen vínculos de diverso tipo entre sí, constituyendo una compleja red de unidades simbólicas (Bybee, 2010; Goldberg, 1995, 2006; Langacker, 1987). Es decir:

The basic distinction in these approaches is not between mathematical syntax and semantics but rather between structure and function, symbol and meaning, signifier and signified. This applies to all the linguistic structures of language at whatever level of complexity and abstractness: its morphemes, words, word classes, phrasal constructions, and sentence-level constructions – all of which are meaningful. Grammatical morphemes and sentence-level constructions are simply the ends of a continuum of meaningful symbolic elements. Linguistic competence is nothing more or less than competence with the construction of a particular natural language (Tomasello, 1998b: 433).

Uno de los aspectos más interesantes de la Gramática de construcciones para los estudios evolutivos es que las construcciones pueden ser adquiridas y desarrolladas, en principio, a

⁸⁰ La teoría de la Gramática de construcciones presenta en la actualidad versiones parcialmente diferentes. Pueden consultarse las propuestas más influyentes en Hoffmann y Trousdale (2013: Part II).

partir del habla que los niños escuchan (Ambridge y Lieven, 2011: 125). El desarrollo gramatical se concibe, pues, como un proceso gradual de aprendizaje⁸¹ basado en el *input*, sin necesidad de postular principios innatos, de manera que el niño, haciendo uso de una serie de capacidades socio-cognitivas —capacidades con las que desentraña las relaciones forma-función del lenguaje que escucha⁸²— y guiado por el interlocutor adulto en las interacciones cotidianas, acabará adquiriendo finalmente el repertorio de construcciones utilizado en su comunidad de habla (Clark, 2003; Diessel, 2004; Tomasello, 2003a: 282-322). Las construcciones, por tanto, se adquieren gradualmente, partiendo de expresiones idiomáticas o esquemas pivote, pasando por construcciones basadas en un elemento específico (*item-based constructions*) (Diessel, 2013: 351-355; Lieven, 2008; Tomasello, 2000c, 2002: 317-319), hasta construcciones completamente abstractas como las adultas (Tomasello y Brooks, 1999)⁸³. De este modo:

The most general point about acquisition is that the categories and schemas of language are not given to children innately, as is demanded by the mathematical approach of Generative Grammar, but rather they are generalizations that children make on the basis of their own categorization skills working on the language they hear (Tomasello, 1998a: xix).

Por consiguiente, la frecuencia de las estructuras en el *input* —frecuencia tipo y frecuencia de unidad (cf. Bybee, 1995; Bybee y Hopper, 2001)— desempeña un papel fundamental para realizar las generalizaciones pertinentes (Diessel, 2007; Lieven y Tomasello, 2008: 172-179). Además, se considera que el conocimiento lingüístico no es específico, sino de dominio general, y que las primeras manifestaciones lingüísticas de los niños son cualitativamente diferentes a las de los adultos. La idea clave es, por tanto, la siguiente:

⁸¹ Aunque lo adecuado para hablar del proceso de desarrollo de la lengua materna sería la utilización del término *adquisición*, por el contexto en el que éste tiene lugar (Manchón, 1987), lo cierto es que en la bibliografía suele coexistir con el término *aprendizaje*, que suele relacionarse con los modelos constructivistas.

⁸² Estos mecanismos socio-cognitivos están, básicamente, relacionados con la capacidad de atribuir y comprender las intenciones de los demás, así como con la capacidad de reconocimiento de patrones, categorización, creación de esquemas, etc. (Tomasello, 1998b: 438-440; 2003: 3-4).

⁸³ Los antecedentes inmediatos de esta caracterización se encuentran, entre otros, en las fórmulas de alcance reducido de Braine (1976) o en la hipótesis de las islas verbales de Tomasello (1992) (cf. Rojas Nieto, 2011: 117-122).

Both individual constructions and the particular organization of the network are emergent phenomena that children acquire in a piecemeal bottom-up fashion based on general learning mechanism that are also relevant for the acquisition of knowledge in other cognitive domains (cf. Bybee, 2010; Elman *et al.*, 1996; Goldberg, 2006; Tomasello, 2003) (Diessel, 2013: 351).

El desarrollo gramatical, en definitiva, discurre a través de fases de productividad parcial, con unos primeros patrones de agrupamiento de unidades con base léxica, en su camino hacia la productividad “total” que caracteriza a la gramática adulta (Tomasello y Brooks, 1999). Desde este punto de vista, las diferencias entre el lexicon y la gramática no son tan tajantes como en las teorías sintácticas tradicionales (Bates y Goodman, 1997, 1999). No existe, pues, una división entre las formas regulares, calificadas de gramaticales, y las formas irregulares, caracterizadas como retóricas o formulaicas, por lo que no es necesario postular un *dual-route model*, que dé cuenta de cómo se adquieren ambos tipos de formas, las consideradas nucleares (basadas en las reglas gramaticales) y las consideradas periféricas (más idiosincrásicas). Al contrario, en los modelos basados en el uso se defiende un *single-route model* que permite explicar cómo los niños adquieren todas las formas de su lengua, tanto las regulares como las irregulares y con independencia de su tamaño, complejidad y nivel de abstracción (Tomasello, 2003a: 6; 2006: 257-258).

En definitiva, en los modelos basados en el uso se adopta una perspectiva *bottom-up* (Barlow y Kemmer, 2000: ix-x; Langacker, 2000), que otorga un papel relevante a los elementos singulares y que convierte, pues, la adquisición de la lengua en un problema más empírico que racional (Tomasello, 2003a: 328). Esto implica, por tanto, la necesidad de abordar el habla infantil en la realidad de sus usos, hacer acopio de materiales y describirlos respetando la naturaleza cambiante del proceso, identificando y definiendo rasgos y características propias de cada fase y por componentes (cf. Fernández Pérez, 2003: 1302). Por esta razón, la explotación de corpus de habla infantil está intrínsecamente vinculada con estas nuevas teorías psicolingüísticas (§4.2.).

3.1.2. El enfoque pragmático-discursivo en el estudio del avance construccional

Los modelos basados en el uso han cosechado importantes logros en el ámbito del desarrollo de la morfosintaxis básica, como ya se ha comentado en anteriores apartados (§1.2.4.); sin embargo, habitualmente se les objeta que tienen dificultades para dar cuenta

adecuadamente del desarrollo de estructuras sintácticas más complejas (§2.3.3.), una cuestión que es, de hecho, clave en el debate teórico (Tomasello, 2009: 79-85). Como es lógico, no nos mostramos de acuerdo con esta objeción y la investigación que aquí presentamos constituye un intento por describir el origen y primer desarrollo de determinadas construcciones complejas en castellano en el marco de la teoría basada en el uso.

En primer lugar, hemos de tener presente que desde estos enfoques se considera que todas las construcciones, independientemente de su nivel de complejidad o abstracción, son adquiridas a través de los mismos procesos. Esto implica, por tanto, que el proceso de desarrollo de las construcciones complejas, cuando se observada detenidamente y analizando todas las evidencias empíricas, no difiere, en esencia, del de las construcciones simples, puesto que los niños recurren a los mismos procesos y mecanismos socio-cognitivos. Así pues, el desarrollo de las construcciones complejas constituye un proceso gradual, que se origina en una base léxica concreta y en donde se perciben efectos de uso, “sin tener que acudir a categorías y principios combinatorios de índole abstracta” (Rojas Nieto, 2011: 121). Investigaciones recientes en este marco, como la de Diessel (2004), así parecen confirmarlo.

Ahora bien, como acabamos de comentar, para describir y comprender adecuadamente la evolución de estas estructuras es necesario ser especialmente cuidadosos en el análisis y dar cabida a todas las evidencias empíricas relevantes, algo que no siempre se ha hecho (cf. §2.3.). Sin embargo, la incorporación reciente de variables pragmático-discursivas en el estudio del desarrollo sintáctico, directamente relacionado con el interés por los usos lingüísticos reales, ha permitido dar un vuelco a esta situación. En palabras de Moreno Cabrera:

Uno de los desarrollos más recientes de la lingüística de base funcional se fundamenta en el reconocimiento de que no se puede estudiar la sintaxis de la oración aislándola totalmente del proceso textual que se plasma en el discurso. Este aislamiento —que a veces cristaliza en propuestas metodológicas como la tan cacareada de la autonomía de la sintaxis— puede llevarnos a eliminar de nuestro apartado teórico nociones fundamentales para el entendimiento correcto de la sintaxis oracional. En este sentido, no podemos renunciar a tomar en consideración los recientes avances en lingüística textual, que van poniendo al descubierto los diversos mecanismos de cohesión discursiva, a la hora de abordar el estudio de la sintaxis (Moreno Cabrera, 1985-1986: 165-166)

Efectivamente, rebasando el marco oracional y analizando las producciones infantiles en contexto, recientes investigaciones llevadas a cabo en el marco de los modelos basados en el uso han demostrado que el origen ontogenético de las construcciones complejas se encuentra en construcciones simples ya conocidas por el niño, que progresivamente se convierten en construcciones propiamente bi-clausales, atravesando fases de productividad parcial⁸⁴. En concreto, Givón defiende que todas las estructuras sintácticas avanzadas evolucionan a través de una ruta que conduce de la parataxis a la sintaxis (Givón, 2009a)⁸⁵, de modo que el interlocutor adulto, especialmente antes de los 3;0 años, proporciona a los niños un apoyo a través del diálogo que les permite desarrollarlas gradualmente (Diessel, 2004; Tomasello, 2003a: §7). Por consiguiente, si queremos dar cuenta adecuadamente de su evolución es necesario adoptar una perspectiva pragmático-discursiva en la descripción, que dé cabida a la diada adulto-niño como objeto de análisis, pues de lo contrario corremos el riesgo de renunciar, como señala Moreno Cabrera, a nociones teóricas fundamentales que, al final, conducen a ignorar evidencias empíricas importantes. Así ha ocurrido en algunos estudios previos sobre la cuestión, donde determinadas construcciones infantiles, claves para comprender el desarrollo de la sintaxis compleja, han sido calificadas de “incompletas” o “fragmentarias” y no han sido consideradas como evidencias empíricas (e.g. Kyratzis *et al.*, 1990; Tyack y Gottleben, 1986).

De hecho, la predicción de los modelos basados en el uso, concretamente el trabajo de Diessel (2004), para las construcciones interordinadas del castellano es que los niños, al principio, no serán capaces de producirlas de manera “completa” de forma autónoma, sino que comenzarán utilizando los conectores *aunque*, *pero*, *porque*, *pues* o *si* en patrones que ya conocen, esto es, en construcciones simples mono-proposicionales. Es decir, al principio emitirán el miembro dependiente, con el conector encabezando la intervención, apoyándose en un enunciado previo presente en el contexto conversacional, y sólo posteriormente serán capaces de producir por sí mismos los dos miembros de la construcción compleja bajo un contorno entonativo único. Este patrón evolutivo, en el que la producción de construcciones independientes, pragmáticamente relacionadas, precede en el desarrollo a la producción individual de construcciones plenamente integradas, está claramente relacionado con la idea

⁸⁴ Recordemos que, de acuerdo con Diessel (2004), esto ocurre mediante dos procesos diferentes, en función del tipo de construcción compleja del que se trate: expansión o integración.

⁸⁵ Givón, uno de los más ilustres representantes del funcionalismo lingüístico, siempre ha considerado que una adecuada comprensión de los fenómenos sintácticos, y por tanto de su desarrollo ontogenético, debe prestar atención tanto a la evolución desde el discurso como a las propiedades funcionales específicas (Givón, 1979b).

de que la combinación de cláusulas es, en realidad, la gramaticalización de la organización retórica del discurso (Mattiessen y Thompson, 1988: 317).

De este modo, el enfoque pragmático-discursivo en el análisis gramatical, que tiene una larga tradición que se remonta hasta Harris (1952), supone, como ha defendido Patricia Clancy (2004: 20-21), un complemento perfecto a la Gramática de construcciones, una teoría en la cual la dimensión pragmática no se considera fundamental. En el campo del habla infantil este tipo de aproximación se retrotrae hasta el sugestivo trabajo de Halliday (1975) y, sobre todo, a la labor de Ervin-Tripp, que lleva varias décadas apuntando a una base pragmático-discursiva del desarrollo sintáctico (Ervin-Tripp, 1977, 1999, 2012). En concreto, esta autora considera que “most and perhaps all syntactic categories are built around semantic and pragmatic notions” (1999: 335) y, en consecuencia, “there is no level of discourse and no feature of syntax whose historical or ontogenetic development can be understood without consideration of pragmatic organization” (1999: 337).

Pues bien, de acuerdo con lo expuesto, hemos incorporado la dimensión discursiva e interaccional⁸⁶ en el análisis y hemos puesto el foco sobre los conectores, por cuanto parecen ser el elemento sobre el que pivota su formación en edades tempranas, aun cuando el niño no es capaz de producir discurso multi-proposicional por sí mismo. La predicción de los modelos basados en el uso es que estas partículas en edades tempranas no actúan a nivel gramatical, como conectores sintácticos, sino a nivel discursivo o interaccional, como conectores pragmáticos (Briz, 1993, 1998: 169-176). Es decir, los niños no recurren inicialmente a los nexos para vincular proposiciones y representar relaciones entre los hechos que éstas denotan, sino para establecer conexiones entre turnos, enunciados o actos de habla (Briz, 1998; Pons Bordería, 1998; Van Dijk, 1979, 1981) y funcionando, al tiempo, como mecanismos de cohesión discursiva (Halliday y Hassan, 1976; Hickmann, 2009).

La diferencia entre los conectores sintácticos y los conectores pragmáticos radica en la diferente naturaleza de las unidades que relacionan. Por ello, presentan algunas características distribucionales diferentes, ya que mientras los primeros aparecen en el interior de la construcción en que se insertan, no suelen ir precedidos de pausa y las unidades que vinculan se encuadran bajo el mismo contorno entonativo, los segundos habitualmente encabezan el

⁸⁶ Esto quiere decir que hemos recurrido en la descripción a algunas de las herramientas conceptuales y analíticas de disciplinas como el Análisis de la Conversación o el Análisis del Discurso. Entre otros aspectos, son interesantes las unidades conversacionales que habitualmente se distinguen en estas disciplinas: *diálogo*, *intercambio*, *turno*, *intervención*, *paradyacente* y *enunciado* (cf., para una definición, Briz, 1998: 52-58; Briz y Pons Bordería, 2010: 329-332).

enunciado, van precedidos de una pausa y los miembros vinculados son independientes. Por tanto:

De lo dicho se deduce que un conector, en el sentido amplio del término, presenta un valor sintáctico-proposicional intraoracional o interoracional (en la cláusula o en la oración) y un valor pragmático en el discurso, donde además de encadenar y unir actos de habla o de lenguaje tiene la propiedad funcional de introducir y marcar actos argumentativos (Briz, 1998: 172).

Así pues, hemos manejado estos criterios para distinguir estas dos grandes funciones de las partículas estudiadas, con el objetivo de comprobar cómo son utilizadas por los niños (§5.3.2.)⁸⁷. Como posteriormente veremos (§6.), los usos pragmáticos de los conectores en nuestros datos son muy abundantes, de ahí nuestro interés por profundizar especialmente en los valores en este nivel. Uno de los modelos más exitosos en este sentido es el de Schiffrin (1987), que propuso un modelo de la coherencia en la conversación oral, que en el fondo es también un modelo de análisis discursivo, y que la propia autora resume del siguiente modo:

In sum, my discourse model has both non-linguistic structures (exchange and action) and linguistic structures (ideational). Speaker and hearer are related to each other, and their utterances, in a participation framework. Their knowledge and meta-knowledge about ideas is organized and managed in an information state. Local coherence in discourse is thus defined as the outcome of joint efforts from interactants to integrate knowledge, meaning, saying and doing (1987: 29).

A las tres primeras estructuras —intercambio, acción e ideativa— la autora les asocia una unidad concreta: el turno, el acto y la proposición, respectivamente. Como hemos comentado en la primera parte de nuestro trabajo (§2.3.3.), este modelo ha tenido un considerable éxito en el campo del habla infantil, con estudios como los de Sprott (1992) o Kyratzis y Ervin-Tripp (1999), trabajo este último que demostró precisamente que los niños en edades tempranas sólo indexicalizan la relación en estos tres planos (cf. Prego Vázquez, 2010).

⁸⁷ Ahora bien, hay que decir que habitualmente el análisis de los conectores ha partido, como es lógico, de datos de conversación adulta, lo que quiere decir que hay que ser laxos con estos criterios en su aplicación al habla infantil. De lo contrario, caeríamos en la misma perspectiva prescriptivista que reiteradamente se viene criticando en este trabajo.

El modelo de Schiffrin (1987), por tanto, está muy enfocado hacia lo interaccional y lo dialógico. En una línea parcialmente diferente, de inspiración más cognitiva, se encuentra la propuesta de Sweetser (1990), especialmente diseñada para el análisis de las conjunciones:

We can interpret syntactic conjunction of clauses in three distinct ways: as conjunctions of content, as conjunction of premises in the epistemic world, and as conjunction of the speech acts performed via the utterance of the clauses in question. The interpretation actually given to a conjoined pair of clauses is pragmatically determined (Sweetser, 1990: 111).

A pesar del indudable valor de estos modelos, tras ellos se esconde, directa o indirectamente, una de las propuestas más exitosas de la lingüística sistémico-funcional de Halliday: la existencia de tres macrofunciones en la estructura semántica de las lenguas (Halliday, 1970; 1975: 16-18; 1979; 2004: 597-603). Consideramos que su teoría mantiene un cierto equilibrio entre la propuesta socio-interaccional de Schiffrin (1987) y la cognitivista de Sweetser (1990) y que, por ello, resulta particularmente válido para el estudio del desarrollo gramatical infantil desde una aproximación pragmático-discursiva. Así, para el lingüista británico, “the semantic system of a natural language is organized into a small number of distinct components, different kinds of ‘meaning potential’ that relate to the most general functions that language has evolved to serve” (1979: 59). La primera de estas funciones, en sus propias palabras,

is language as representation: the semantic system as expression of experience, including both experience of what is round about us in the outside world and experience of the world of consciousness that is inside us. This we are calling the ideational component (Halliday, 1979: 59)

Este primer componente funcional, el ideativo, se subdivide, a su vez, en dos: el experiencial, que alude a la representación de las experiencias directamente, en términos de hechos, entidades y circunstancias; y el lógico, en el que se representan indirectamente, en términos de determinadas relaciones lógicas fundamentales en el lenguaje. El segundo gran componente, “the interpersonal, is language as interaction: it is meaning in the reflective

mode” (Halliday, 1979: 59), por lo que está orientado hacia los papeles de hablante y oyente en el proceso comunicativo. Y, por último, existe un tercer componente,

which we are calling the ‘textual’, whereby the meanings of the other two kinds take on relevance to some real context. Here the semantic system enables the speaker to structure meaning as a text, organizing each element as a piece of information and relating it significantly to what has gone before (Halliday, 1979: 60).

Es decir, Halliday caracteriza al lenguaje en términos de tres macrofunciones: “the *ideational* function, linked to the linguistic encoding of propositional information; the *social* function, related to interpersonal aspects of language use; and the *textual* function, pertaining to the interrelations among utterances in discourse context” (Hickmann, 2003: 38). Estas tres funciones actúan en el habla adulta generalmente de forma simultánea, pero no así en el habla infantil temprana, ya que el niño las incorpora gradualmente a su competencia comunicativa conforme avanza su desarrollo lingüístico (Kyratzis y Ervin-Tripp, 1999; Prego Vázquez, 2010).

De acuerdo con esta propuesta, es posible interpretar el uso infantil de los conectores a partir de estas tres grandes funciones. Así, la función interpersonal se manifestará cuando el niño recurra a la partícula con intención de provocar algún efecto interaccional o dialógico —reclamar el turno de palabra, llamar la atención del oyente, reaccionar ante algún hecho extralingüístico, etc.—, por lo que se conectarán turnos o se producirá una conexión con algún evento de la realidad extralingüística; la función textual será predominante cuando el niño utilice el nexo para ordenar discursivamente sus intervenciones o para vincularlas con las de su interlocutor, creando un texto⁸⁸ cohesionado, por lo que se conectarán intervenciones o enunciados; por último, la ideativa estará presente cuando la emplee como nexo puramente gramatical con el que conectar proposiciones, es decir, unidades gramaticales⁸⁹.

Por tanto, y poniendo en paralelo esta propuesta con los modelos de análisis discursivo basados en planos (Schiffrin, 1987; Sweetser, 1990) y la posibilidad de que los conectores

⁸⁸ Cabe recordar que con el término *texto* Halliday no sólo alude al registro escrito, sino también a la conversación oral. De hecho, “text is a form of exchange; and the fundamental form of a text is that of dialogue, of interaction between speakers” (Halliday y Hasan, 1985: 11). En el presente trabajo se ha respetado este uso del término.

⁸⁹ Insistimos, estos tres componentes funcionales tienen lugar simultáneamente en el uso lingüístico adulto, algo que el niño aprenderá gradualmente. Lo que haremos en el análisis, por tanto, es tratar de determinar, siempre y cuando sea posible, cuál es el valor predominante: social, textual o ideativo.

actúen a nivel gramatical o pragmático (Van Dijk, 1979, 1981; Briz, 1993, 1998), es posible hablar de tres posibilidades de uso, en función de si el niño recurre al conector para manifestar predominantemente valores interaccionales, valores de organización discursiva o valores semánticos de tipo lógico o experiencial:

Tabla 2. Interpretación de los conectores

Plano o dominio	Unidades vinculadas	Funciones de Halliday	Tipo de conector	Conclusión
Interaccional o dialógico	Turnos	Interpersonal	Conector pragmático	Marcador interaccional
Discursivo o textual	Intervenciones o enunciados	Textual	Conector pragmático	Marcador discursivo
Semántico o gramatical	Proposiciones o unidades gramaticales	Ideativa (experiencial o lógica)	Conector sintáctico	Nexo gramatical

Hemos partido de este marco teórico-analítico para interpretar y describir los usos infantiles de los conectores, manejando los criterios habitualmente establecidos en los mencionados modelos para distinguir entre los tres planos o dominios. Como ha señalado Redeker, “the distinction between an ideational structure and one or more kinds of pragmatic structure is a common feature of several current theories of discourse coherence” (1990: 379). Este autor, de hecho, considera que los estudios ontogenéticos, así como diacrónicos, pueden arrojar luz sobre la plurifuncionalidad de los conectores o marcadores, en el sentido de averiguar si las funciones pragmáticas derivan de la semántica de la partícula o si, por el contrario, en realidad ésta adquiere su significado ideativo en base a su función pragmática (Redeker, 1990: 380).

Creemos que nuestra investigación puede aportar datos interesantes al respecto, ya que, como el propio Halliday defiende, “we can take account of this functional organization of the semantic system of the adult language in helping us to determine what are likely to be the developmental functions from which the child starts” (1975: 17). La predicción, de acuerdo con los estudios precedentes reseñados en la primera parte de este trabajo (Fernández López y Prego Vázquez, 2014; Kyratzis y Ervin-Tripp, 1999; Pak *et al.*, 1996; Prego Vázquez, 2010; Sprott, 1992), es que las diferentes funciones se vayan incorporando gradualmente al repertorio comunicativo del niño y que los valores pragmáticos precedan ontogenéticamente a los estrictamente gramaticales (Aguado, 1995). De esta forma se percibe un proceso de

gramaticalización de las partículas, desde la interacción a la gramática, sustentando la idea de que los conectores adquieren su significado ideativo a partir de los usos pragmáticos.

En resumen, hemos partido de un marco teórico en el que la gramática se concibe como un mecanismo emergente, en permanente gramaticalización, y que demanda una perspectiva pragmático-discursiva en el análisis y descripción de las construcciones complejas infantiles, dando así cabida al carácter plurifuncional de los conectores y prestando una especial atención al contexto interaccional y discursivo en que son producidas las construcciones. Esto tiene dos importantes implicaciones. Por un lado, la consideración de las partículas *aunque*, *pero*, *porque*, *pues* y *si* como conectores sintácticos y conectores pragmáticos, que pueden desempeñar tres funciones diferentes: ideativa, textual e interpersonal. Por otro, se deduce de lo expuesto que ha sido necesario ampliar el espectro de análisis más allá de los enunciados producidos por el niño, lo que permite observar las construcciones en el contexto de la estructura “vertical” de la conversación o del monólogo (Scollon, 1976, 1979). Esta perspectiva, además de dar cabida a aquellas intervenciones previas en las que el niño se apoya, permite dar cuenta de los movimientos discursivos e interaccionales implicados en esta co-construcción colaborativa de las estructuras analizadas (Montolío Durán, 2011), aspecto del que pasamos a ocuparnos en el siguiente apartado.

3.2. EL MODELO DE LA SOCIALIZACIÓN DEL LENGUAJE Y EL PAPEL DEL CONTEXTO Y LA INTERACCIÓN: EL ANDAMIAJE VERTICAL

Inscribirse en un marco teórico de carácter constructivista, como el de los modelos basados en el uso, conlleva, como hemos visto, adoptar una serie de decisiones en el análisis que, a grandes rasgos, tienen que ver con la adopción de una perspectiva pragmático-discursiva en el estudio de la sintaxis que permita rebasar el marco oracional, teniendo presente el contexto y el carácter plurifuncional de los fenómenos lingüísticos (Hickmann, 2003: 37-42). Desde este enfoque se asume, además, otra idea importante: “practice in facilitative context in discourse affects the acquisition of complex syntax, if by acquisition we mean ability to produce syntactic structures in varied settings” (Ervin-Tripp, 1999: 338). En relación con esta idea, se ha propuesto el concepto metafórico de *andamiaje* (Wood, Bruner y Ross, 1976) para aludir al papel que el adulto desempeña en las primeras fases del desarrollo comunicativo (Bruner, 1983).

Esta línea de investigación parte de una concepción del proceso de adquisición de la lengua como un proceso de socialización y está muy vinculada con la teoría basada en el uso, en la que “the child’s understanding of language functions is rooted firmly in the social act of communication” (Saxton, 2010: 213). Por ello, se considera que determinados aspectos socio-cognitivos, como la atención conjunta (Rosenthal y Snow, 1998; Tomasello y Farrar, 1986) o la capacidad de atribuir y compartir intenciones (Tomasello, Carpenter, Callm Behne y Moll, 2005), tienen una incidencia especial en el desarrollo gramatical, ya que “children acquire grammatical forms as a part of becoming a person in society” (Ochs y Schieffelin, 1995: 88). Diversos estudios han demostrado que ya antes de que aparezca la comunicación verbal, en la fase preidiomática — en la que el niño se comunica mediante miradas, gestos y unidades aisladas (Bruner, 1975a)— las madres intentan integrar continuamente a sus hijos en la rutina conversacional y el sistema de toma de turnos (Ervin-Tripp, 1979; Snow, 1977; Kaye y Charney, 1980).

Estas interacciones pre-verbales tempranas sientan las bases para las interacciones posteriores en las que se aprenderá el sistema comunicativo verbal (Kaye, 1979), y donde “el lenguaje utilizado por el adulto le provee al niño de un modelo constante de palabras y estructuras gramaticales” (Montes, 1996: 217), conocimiento necesario para desarrollar su repertorio de construcciones. A partir de entonces, la principal tarea a la que se enfrenta el niño para desarrollar su gramática es desentrañar los emparejamientos forma-función del *input*. Como Halliday ha señalado, “early language development may be interpreted as the child’s progressive mastery of a functional potential” (1975: 5). Parece, de hecho, que los adultos inconscientemente ofrecen “un conjunto restringido de relaciones forma-función a partir del cual el niño llega a entender y usar el lenguaje” (Garton, 1992: 70)⁹⁰.

3.2.1. La línea de investigación sobre el *input*: interacción y desarrollo sintáctico

Desde que en la década de los 70 se produjo el “giro comunicativo” ha ido extendiéndose la idea en el campo de que “la interacción social es un elemento fundamental en la explicación de la adquisición y desarrollo del lenguaje” (Díez-Itza, 1992a: 191)⁹¹. La hipótesis cognitiva (Cromer, 1974), que surgió como respuesta a los modelos innatistas, no

⁹⁰ Sobre el alto grado de correspondencia forma-función que se da en el habla infantil temprana han hablado Ninio y Snow (1988), en su propuesta de una teoría adquisitiva basada en la pragmática, en oposición a las teorías basadas en categorías sintácticas o semánticas.

⁹¹ Así, en la actualidad sabemos que la interacción desempeña un papel fundamental en el desarrollo cognitivo (Tomasello, 1999) y en el desarrollo humano en general (Bornstein y Bruner, 1989).

podía dar cuenta de los aspectos dinámicos del proceso de adquisición de la primera lengua, de ahí que los autores comenzaran a mostrar interés por los parámetros sociales y los contextos concretos en que se produce el proceso de adquisición de la lengua materna (cf. §1.2.).

Dentro de las variadas corrientes interaccionistas, una de las líneas de investigación más cultivadas, y que todavía persiste en la actualidad, es la que persigue desmentir el famoso “argumento de la pobreza del estímulo”, argumento que pretende sustentar el innatismo aludiendo al supuesto carácter degenerado, asistemático y desorganizado del *input* adulto (Chomsky, 1965). Aunque la idea ha estado presente desde la publicación de sus primeras obras, fue formulado explícitamente por Chomsky en *Rules and Representations* para aludir a la gran diferencia cualitativa “between the impoverished and unstructured environment, on the one hand, and the highly specific and intricate structures that uniformly develop, on the other” (1980: 34). El dilema radica, pues, en “the richness of the language acquired by the child on the meager basis of the episodic, variable, and only implicit structured, linguistic input she receives” (Piattelli-Palmarini y Berwick, 2013: 1). Sin embargo, muchos estudios empíricos han venido demostrando que, en realidad, “the child’s exposure to language is not a random one, as Chomsky originally proposed. There are crucial systematic features in the relation of a language-learning child and the adults with whom the child interacts” (Bornstein y Bruner, 1989: 2)⁹².

Ahora bien, hay que decir que habitualmente el argumento no ha sido bien comprendido, ni por parte de sus defensores ni por parte de sus detractores, de manera que se ha hablado de la pobreza del estímulo en dos sentidos diferentes: (i) el habla que escuchan los niños está degenerada y es prácticamente agramatical, lo que supone una concepción errónea⁹³; y (ii) el sistema es demasiado complejo y abstracto como para que pueda ser adquirido por el niño, independientemente de las oraciones que escuche, sin que disponga de algún tipo de conocimiento innato sobre su estructura, lo que supone la formulación original del argumento, bien entendido (Ambridge y Lieven, 2011: 119-120). Desde nuestro punto de vista, este segundo sentido parte de un supuesto que consideramos hasta cierto punto falso, ya que en realidad la aparente complejidad y abstracción del sistema no es tal si partimos de la

⁹² Ya Labov, con respecto al habla adulta, defendía que “the ungrammaticality of everyday speech appears to be a myth with no basis in actual fact” (1972: 203).

⁹³ Aunque en obras anteriores, como por ejemplo en *Language and mind* (1972), Chomsky aludía al carácter parcial, corrupto y agramatical del *input*, lo cierto es que en su formulación del argumento de la pobreza del estímulo no alude en ningún momento al carácter degenerado del estímulo.

concepción defendida en recientes teorías lingüísticas, como los modelos basados en el uso (Barlow y Kemmer, 2000; Langacker, 1987, 1991), la Gramática de construcciones (Goldberg, 1995) o el emergentismo en general (MacWhinney, 1999), por lo que no vamos a detenernos más.

Por lo que respecta al supuesto carácter degenerado del estímulo, se trata de una idea ampliamente extendida a inicios de los años 70 y fue la que motivó toda una corriente de investigaciones empíricas dedicadas a desmentirla. Así, desde el trabajo pionero de Snow (1972), diversos autores, con diferentes metodologías, se interesaron por desentrañar las particularidades del discurso adulto, fundamentalmente las madres, a la hora de interactuar con niños en edades tempranas. Todos estos estudios incidían en una misma idea, que Halliday explicaba del siguiente modo:

Despite a commonly held belief to the contrary, the speech which the child hears around him is, in the typical instance, coherent, well-formed and contextually relevant. In interaction with adults he is not, in general, surrounded by intellectual discourse, with its backtracking, anacolutha, high lexical density and hesitant planning; but by the fluent, smoothly grammatical and richly structured utterances of informal everyday conversation. He has abundant evidence with which to construct the grammatical system of his language (Halliday, 1975: 45).

Por tanto, se descubrió que el *input* parental se caracteriza justamente por todo lo contrario, ya que destaca por su simplicidad y alto nivel de corrección gramatical (Phillips, 1973; Snow y Ferguson, 1977; Snow, 1986). A partir de ahí empezó a cuestionarse si precisamente estas características, diferentes a las del habla adulto-adulto, podrían tener algún tipo de influencia positiva en el desarrollo lingüístico infantil (cf. Díez-Itza, 1992b, 1993). En la actualidad, de hecho, se considera un verdadero registro que ha recibido diversas denominaciones: “lenguaje bebé” (*baby talk*), “maternés” (*motherese*) o “habla dirigida al niño” (CDS, *Child Directed Speech*)⁹⁴. Entre sus propiedades más destacadas se encuentran: particularidades suprasegmentales y rítmicas, presencia de léxico restringido y concreto, simplicidad y alto nivel de corrección gramatical, redundancia, alto nivel de contingencia, alta

⁹⁴ El uso de estos términos tiene diferentes implicaciones teóricas, motivo por el cual nos mostramos partidarios del uso de *habla dirigida al niño*, por cuanto las características particulares que lo convierten en un registro especial se manifiestan en el habla de cualquier adulto al conversar con un niño pequeño, no solamente la madre. Sobre estas diferencias terminológicas ha hablado Garton (1992: 31-46).

incidencia de interrogativas e imperativas o estrategias adultas destinadas a la enseñanza implícita mediante la retroalimentación verbal (Rondal, 1983: 13-59; Snow y Ferguson, 1977). Por estas características, el habla dirigida parece constituir “una buena base para la adquisición del lenguaje por ser un *input* organizado, estructuralmente más simple, más redundante y más contextualizado espacial y temporalmente en el aquí y el ahora que el habla entre adultos” (Rivero, 1993: 52); tal es su importancia para el proceso de adquisición de la lengua que incluso se ha hablado de la inevitabilidad del CDS (Saxton, 2009).

Los adultos modifican su habla, pues, al dialogar con niños en edades tempranas, y lo hacen con el fin de facilitar la comunicación con ellos⁹⁵ (Saxton, 2009; Snow, 1986), proporcionándoles información interesante y comprensible (Strohner, Weingarten y Becker, 1982: 57)⁹⁶. Por este motivo, el CDS tiene un carácter dinámico, cambiante, puesto que sus propiedades evolucionan conforme los niños progresan en su desarrollo comunicativo (Snow, 1986), ya que estos actúan de manera selectiva sobre el *input* en función del estadio evolutivo en que se encuentren (Pine, 1994). Así, por ejemplo, de acuerdo con el *Coalition model* de Hirsh-Pasek y Golinkoff (1996), que es la propuesta más elaborada en este sentido, en las fases iniciales los niños darán más peso a las claves fonético-fonológicas, a continuación se lo darán a las semánticas y, finalmente, a partir de los 2;0 años comenzarán a prestar atención a los aspectos formales, a las características sintácticas, lo que explicaría la rápida emergencia de la gramática a partir de ese momento (1996: 178-185). De hecho, es a partir de entonces cuando aparecen las construcciones complejas en el habla dirigida (Peters, 2009)⁹⁷, y se trata de un hito relevante porque se ha demostrado que, a mayor proporción de formas sintácticas complejas en el *input*, mayor nivel de habilidad mostrará el niño con ellas (Huttenlocher *et al.*, 2002).

Esta particularidad del CDS es lo que se conoce como “sincronización” (*fine-tuning*), término que alude al hecho de que “los padres hablan en un nivel en el que sus niños pueden comprenderlos y se mueven con una acentuada sensibilidad respecto a los progresos de sus

⁹⁵ Como Peters ha sintetizado: “of course, this sort of tailoring is generally geared to promoting a child’s understanding of any communication directed at him rather than specifically to scaffold his language acquisition (2009: 57).”

⁹⁶ Lo interesante es que se sabe que estas adaptaciones son, por decirlo de alguna forma, intuitivas, automáticas, como demuestra el hecho de que hasta los niños modifican su habla cuando se dirigen a un interlocutor de menor edad (Shatz y Gleitman, 1973).

⁹⁷ Como la propia Peters hace notar: “developing abilities affect not only the kinds of input received (longer utterances, more complex constructions, larger vocabulary) but also how the ‘same’ input is perceived at different stages of development” (2009: 55).

niños” (Bruner, 1983: 41)⁹⁸. Esto implica que los enunciados adultos han de estar semánticamente relacionados con las producciones infantiles (Cross, 1977, 1978; Furrow, Nelson y Benedict, 1979), para asegurar la comprensión y captar la atención del niño⁹⁹, y, por otro, que tienen que estar gramaticalmente bien organizados (Snow, 1972; Phillips, 1973; Newport, Gleitman y Gleitman, 1977), al tiempo que han de respetar un equilibrio en su complejidad formal, entre lo que el niño es capaz de producir y lo que todavía no. De ahí que se haya dicho que el mejor *input*, por decirlo de alguna forma, es el que está un paso más allá del estado en que se encuentra el niño (Gleitman, Newport y Gleitman, 1984):

Input that is fully comprehensible as language would not be expected to facilitate language development, simple because it does not display anything about language the child doesn't already know. The child's language system needs to be challenged by utterances that demonstrate where it is wrong and where it is insufficient. The challenging utterances must, however, be at least partially comprehensible, or the child will be unable to utilize the novel information they display. This combination of challenge and comprehensibility could be a product of optimal fine-tuning (Snow, 1989: 87).

La sincronización, por tanto, permite facilitar la comunicación con el niño y, a la vez, presentarle un nuevo reto lingüístico para el que esté en disposición de enfrentarse y para lo que se necesita recibir “an input which is on average neither too simple NOR too complex” (Barnes, Gutfreund, Satterly y Wells, 1983: 75). Este proceso, por consiguiente, se ve afectado por la edad y el nivel de desarrollo lingüístico-cognitivo del niño (Snow, 1986), pero también por posibles cambios en la situación de habla —en función, por ejemplo, de si el diálogo se produce en un contexto nuevo para el niño— (Montes, 1996). De esta forma, “el desarrollo se produce como una secuencia gradual de reorganizaciones que eliciten adecuadamente el adecuado comportamiento de los cuidadores para consolidar cada nivel de organización y favorecer el progreso hacia otros niveles” (Díez-Itza, 1992a: 192), por lo que “the adult's role, which comes quite naturally to mothers and fathers, is to use new plane of mastery as a springboard to the next challenge” (Kaye y Charney, 1980: 229). Es fácil

⁹⁸ Bruner (1983) ha aportado numerosos ejemplos de cómo funciona la sincronización en los primeros meses de vida del niño, durante el periodo de aparición de la comunicación verbal más básica.

⁹⁹ Snow (1989) ha hablado, precisamente, de la sincronización como un factor que contribuye a la creación de la atención conjunta. Por su parte, Brown, en la “Introducción” al volumen de Snow y Ferguson (1977), decía que los ajustes adultos tienen dos funciones principales: facilitar el entendimiento y dirigir y mantener la atención del niño.

entender, pues, que el estado concreto del desarrollo es crucial para determinar el valor del *input* (Hoff-Ginsberg, 1985; Snow, 1986; Rivero, 1993; entre otros)¹⁰⁰.

El interés por establecer las características del CDS ha acabado conduciendo, pues, al interés por las interacciones adulto-niño y a identificar una serie de estrategias comunicativas adultas que podrían ayudar a que los niños desarrollasen su lengua. En primer lugar, se encuentra el proceso que se denomina “modelaje” (*modeling*), mediante el que los adultos proporcionan en sus intervenciones modelos lingüísticos que aportan información sobre la adecuación gramatical de las propias producciones infantiles, a través de correcciones implícitas en las repeticiones —totales o parciales— o en las reformulaciones, actuando como evidencias negativas (Bohannon *et al.*, 1996; Chouinard y Clark, 2003; Sokolov y Snow, 1994)¹⁰¹. Estudios como los de Newport *et al.* (1977) o Cross (1978) han demostrado el importante papel que las reformulaciones, en forma de expansiones, tienen para el desarrollo sintáctico infantil, y vienen a poner sobre la mesa la actuación de mecanismos de refuerzo¹⁰² en el proceso de adquisición de la primera lengua. En palabras de Snow:

if one accepts the fairly uncontroversial view that children's utterances are intentionally communicative, adult clarification requests might constitute powerful sources of negative feedback precisely because they postpone the child's intended effect; they make clear to the child that the original formulation of the utterance was somehow inadequate (1989: 90).

A este respecto, una de las propuestas teóricas más interesantes y convincentes es la de Rondal, especialmente con su obra *La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje* (1983), donde se lamentaba de:

¹⁰⁰ Y, sin embargo, en los estudios correlacionales a menudo este factor era ignorado, como denunciaban Bohannon y Hirsh-Pasek (1984).

¹⁰¹ Cabe destacar, en este sentido, la Teoría del Contraste del *input* negativo de Saxton (1997), que se basa, por un lado, en el carácter repetitivo del discurso adulto-niño, que supone un escenario idóneo para la práctica, corrección y afianzamiento de las hipótesis formuladas por los niños acerca del sistema que tratan de adquirir (Montes, 1996); por otro lado, parte del poder correctivo de las intervenciones adultas, que crean un contexto específico donde se produce un contraste, detectado por el niño, entre las formas adultas (adecuadas gramaticalmente) y las formas infantiles (no adecuadas a la gramática adulta).

¹⁰² Ahora bien, no se trata de un refuerzo mecanicista, como el que se proponía en el modelo conductista, tal y como han señalado Strohner y sus colaboradores: “It should be clear that in this context reinforcement does not mean that someone deliberately reinforces the child's syntactically correct sentence, e. g. by saying “good” or smiling at the child. Instead, differential reinforcement effects on language behavior may have their origin in the continuation or non-continuation of a communication sequence” (Strohner *et al.*, 1982: 59).

la escasa existencia de trabajos acerca de estos aspectos de la relación verbal adulto-niño, ya que se sospecha que éstos juegan un papel importante en el establecimiento y mantenimiento de la motivación en el niño para hablar y adquirir el código y sus usos sociales (1983: 479).

En esta obra, el autor francés recupera la *hipótesis conversacional* de Snow (1977) y la *hipótesis de la retroalimentación lingüística* de Cross (1977, 1980) y formula la *hipótesis de la enseñanza implícita del lenguaje* (1983: 83-111), que predice que la retroalimentación verbal adulta, sea en forma de modelaje o sea en forma de correcciones, desempeña un papel clave en el desarrollo lingüístico de los niños, y así lo han demostrado diversos estudios (cf. para una revisión detallada, Pine, 1994; Saxton, 2010: 78-107; Snow, 1986).

Por tanto, es cierto que, con excepción de ciertos elementos de vocabulario, apenas existe una enseñanza explícita del lenguaje, pero parece evidente que el diálogo entre adultos y niños, especialmente entre madre-hijo, juega un papel fundamental en el proceso adquisitivo (Bruner, 1983). Sin embargo, una cosa es que estas características que venimos destacando formen parte, efectivamente, del habla dirigida o que, consciente o inconscientemente, los adultos lleven a cabo una enseñanza implícita del lenguaje en estas interacciones asimétricas tempranas, y otra cosa diferente es que los niños hagan un uso real y efectivo de estos mecanismos de aprendizaje¹⁰³. Por este motivo, hacia finales de la década de los ochenta, cuando la investigación del *input* adulto estaba ampliamente desarrollada, los especialistas se dedicaron a rastrear posibles efectos del habla dirigida mediante una metodología correlacional ($T1 \rightarrow T2$). Es entonces cuando irrumpen los trabajos de Furrow *et al.* (1979), Chapman (1981) o Hoff-Ginsberg (1985, 1990), que aportan evidencias empíricas sobre los efectos positivos del habla adulta en el desarrollo morfosintáctico infantil, una línea de investigación que persiste en la actualidad (cf. Huttenlocher *et al.*, 2002)¹⁰⁴. No obstante, se dice que sus efectos son más evidentes en los niveles semántico y pragmático (Brown y Hanlon, 1970; Hoff-Ginsberg, 2010).

A pesar del indudable valor de estos estudios, este planteamiento causal, como ha defendido Rivero (1993), no es adecuado, pues, al presentar una influencia unidireccional —

¹⁰³ Esto ha llevado a López-Ornat a considerar, muy acertadamente, que, en realidad, el *input* es el gran desconocido, pues nadie lo ha definido nunca con claridad, confundiendo con frecuencia lo que es el habla dirigida a los niños, el modelo adulto de lengua, con el *input* adquisitivo, en el que interviene un proceso selectivo por parte del niño en cada estado concreto de su conocimiento gramatical (1994: 121-126).

¹⁰⁴ Una buena revisión de todas estas investigaciones la proporciona el propio Rondal (1983: 124-142).

de las emisiones adultas a la adquisición infantil— (Barnes *et al.*, 1983), entra en contradicción con el papel activo del niño en este proceso y el carácter recíproco de las influencias dialógicas, de ahí que muchos hayan abogado por abandonar este tipo de estudios a favor de otros de corte más cualitativo (Montes, 1996; Pine, 1994). Por ello, coincidimos con Rivero en defender la necesidad de estudios encaminados a “determinar aquellos mecanismos dialógicos que facilitarían la adquisición del lenguaje como instrumento de comunicación y como sistema formal”, ya que estos mecanismos “podrían jugar un papel importante en la adquisición de los recursos conversacionales y de las estructuras lingüísticas” (1993: 60)¹⁰⁵. En este sentido consideramos que el concepto metafórico de *andamiaje*, que parte de la teoría psicológica de Vygotsky (1930), puede resultar útil en la comprensión y descripción del origen de las construcciones complejas.

3.2.2. El concepto de la *Zona de Desarrollo Próximo* y el *andamiaje*

Podría parecer que, a diferencia de lo que ocurre con otras parcelas del proceso de adquisición de la lengua, una postura interaccionista poco puede aportar en el ámbito del desarrollo de la complejidad sintáctica. De hecho, una de las principales debilidades del enfoque socio-pragmático radica en la falta de explicación detallada de cómo se produce el proceso de progresiva abstracción que conduce, a partir del *input* adulto, al repertorio de construcciones final (Ambridge y Lieven, 2011: 373-374). Sin embargo, consideramos que la atención a la interacción, el contexto y la estructura discursiva del diálogo adulto-niño pueden, si no aportar una explicación definitiva, arrojar algo de luz sobre una cuestión aparentemente tan formal y abstracta como el desarrollo de las construcciones complejas.

Es indudable que en la emergencia y desarrollo de la sintaxis entran en juego muchas y muy diferentes variables. El propósito de este trabajo, empero, es puramente descriptivo y parte sobre todo de la idea de que existe una predisposición innata en el ser humano para interaccionar socialmente desde muy temprana edad (Bruner, 1983; Garton, 1992; Schaffer, 1984; Snow, 1977; Tomasello, 1999)¹⁰⁶. En consecuencia, consideramos apropiado observar con cierta profundidad las interacciones adulto-niño, por cuanto consideramos que estamos ante un factor clave en la adquisición sintáctica y, por ende, en el desarrollo de las

¹⁰⁵ Esta reivindicación viene, de hecho, de bastante atrás, pues, por citar un ejemplo, Furrow *et al.*, en su análisis correlacional del *input* adulto y el habla infantil, advertían de que “to understand changes in a dyadic system one must take into account all parts of the system and their impact on one another at different points in development” y se lamentaban de que “we are far from a formal theory of environmental effects on language growth” (1979: 441).

¹⁰⁶ La idea, que lógicamente no es nueva, ha sido recientemente articulada explícitamente por Levinson en lo que se ha llamado *Interaction Engine Hypothesis* (Levinson, 2006).

construcciones complejas¹⁰⁷. Ello implica, como hemos repetido en diversas ocasiones, tomar como objeto de estudio no las emisiones infantiles aisladas, sino la díada adulto-niño (Schaffer, 1984), por cuanto las relaciones verbales establecidas en el diálogo entre los dos interlocutores son más importantes de lo que se suele pensar y tienen repercusión en el proceso de adquisición de construcciones.

Asumida esta idea, nuestro interés es describir el desarrollo de las construcciones complejas tratando de comprobar si es posible hablar de un cierto “efecto andamiaje”. Para comprender adecuadamente en que consiste el *andamiaje* debemos remontarnos a su inmediato predecesor, que es el concepto de la *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP, en adelante), formulado originalmente por Vygotsky (1930). En su famoso tratado sobre el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, el genio soviético destaca la necesidad de distinguir, en el proceso evolutivo, entre dos niveles: el *nivel evolutivo real*, que define funciones que ya han madurado y que caracteriza por tanto el desarrollo mental retrospectivamente; y el *nivel de desarrollo potencial*, que define funciones que se hallan en periodo de madurez y, por consiguiente, caracteriza el desarrollo mental prospectivamente (Vygotsky, 1930: 130-140). Es decir, la ZDP “no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotsky, 1930: 133).

Por tanto, el concepto encierra una idea fundamental de toda la teoría psicológica de Vygotsky: las funciones en el desarrollo aparecen dos veces, primero a nivel social o interpsicológico y, a continuación, a nivel individual o intrapsicológico (1930: §4). Se defiende así que:

lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial del aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño (1930: 138-139).

¹⁰⁷ Nuestro interés primordial es describir e identificar posibles variables de importancia en el desarrollo de las construcciones complejas en español. Será labor de futuras investigaciones saber con exactitud qué peso tienen cada una de ellas en el proceso.

Se deduce entonces, en lo que atañe al desarrollo lingüístico, que el papel desempeñado por el adulto y el diálogo alcanza un estatus primario. Sin embargo, el concepto de la ZDP fue, en general, especialmente aprovechado por el ámbito de la psicología y, sobre todo, de la pedagogía. La puerta de entrada a la lingüística, y en concreto su aplicación teórica y práctica en los estudios sobre adquisición de la lengua, se produce en la década de los setenta, con el estudio de Wood, Bruner y Ross (1976), en el que introducen el concepto de *andamiaje* (*scaffolding*). Aunque no nombran directamente a Vygotsky, es indudable que la ZDP está en la base del andamiaje, al que definen como:

process that enables a child or novice to solve problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts. This scaffolding consists essentially of the adult “controlling” those elements of the task that are initially beyond the learner’s capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence (1976: 90).

A partir de entonces se suceden varios trabajos que indagan en las repercusiones del andamiaje en el desarrollo comunicativo infantil, destacando sobre todo los estudios de Bruner (1977, 1983), quien formula explícitamente la existencia de un Sistema de Apoyo de Adquisición del Lenguaje (LASS, *Language Acquisition Support System*)¹⁰⁸ que estructura las interacciones adulto-niño con el fin de que éste pueda acceder a un aprendizaje ordenado del lenguaje; es decir, estamos ante lo que se ha llamado “asistencia social” o “apoyo socio-cultural” para el desarrollo del lenguaje (Díez-Itza, 1993; Garton, 1992). En este proceso facilitatorio, Cazden (1983) ha distinguido dos vertientes: las rutinas de juego, o *andamiaje secuencial*, y el *andamiaje vertical* (cf. Díez-Itza, 1992a: 213-216). Con este último concepto se alude a un proceso interactivo mediante el cual el adulto, manteniendo el foco de atención en un tema, va solicitando progresivamente más información al niño sobre el mismo, incentivando así su participación en la conversación y propiciando su uso de la lengua, al tiempo que modela sus emisiones. Se dice, por ello, que el adulto responde de un modo contingente al lenguaje producido por el niño, motivo por el cual se alude en ocasiones al andamiaje como “enseñanza contingente” (Wood, 1988).

¹⁰⁸ Para Bruner, el LASS ha de interaccionar con el LAD (*Language Acquisition Device*), propuesto desde posiciones generativistas, para que el proceso de adquisición de la lengua pueda tener lugar.

Así pues, los adultos, especialmente las madres o los cuidadores habituales, tienen un papel muy activo en el proceso de adquisición de la lengua (Snow y Ferguson, 1977). El diálogo con los niños permite activar la ZDP del niño, asentando su conocimiento previo y accediendo, al tiempo, a nuevas estrategias comunicativas verbales. En definitiva, “the dialogue is largely due to the mother. By faithful linkage to the child’s turns she creates a continuous cycle and can carry the child along with her, turn after turn, like a cork on the waves” (Kaye y Charney, 1980: 220). La pregunta que hay que hacerse, pues, con respecto al tema que aquí nos ocupa, es si el concepto de *andamiaje* puede aplicarse en el estudio del desarrollo de las construcciones complejas o si, al menos, es posible percibir un cierto “efecto andamiaje” en esta parcela del desarrollo gramatical.

3.2.3. La hipótesis de la cohesión o apoyo en el lenguaje adulto. Las construcciones verticales o construcciones compartidas

Una última idea fundamental para entender el enfoque teórico-descriptivo adoptado en la presente investigación tiene que ver con el apoyo proporcionado por los adultos a través del diálogo. De acuerdo con las premisas de los modelos basados en el uso, presentadas en el anterior apartado (§3.1.), el desarrollo de las construcciones complejas se produce de forma gradual y, por tanto, es posible percibir determinados estadios intermedios previos a la producción de estas estructuras con la forma prototípica que presentan en la gramática adulta.

A este respecto, una de las principales características del discurso infantil temprano, y que nos remite a la ZDP y el andamiaje vertical (§3.2.2.), es la expresión secuencial de las proposiciones, que se codifican en varios enunciados, un fenómeno bien conocido en el campo (Bloom, 1973; Keenan y Schieffelin, 1976; Ochs, Schieffelin y Platt, 1979; Ochs, 1979a: 59). Uno de los primeros autores en exponer con claridad el fenómeno fue Scollon, que identificó la presencia, entre la fase holofrástica y las primeras combinaciones de unidades, de lo que denominó *construcciones verticales*, es decir, construcciones que hay que rastrear en la estructura discursiva, y que serían el precedente inmediato de los primeros enunciados infantiles de dos unidades, que se originarían en determinados patrones interaccionales (Scollon, 1976, 1979). Así, en la fase combinatoria no sólo se produce un aumento en el número de unidades por producción, sino también en los turnos infantiles, además de un avance en su manejo de la coherencia discursiva, que previamente era proporcionada fundamentalmente por los adultos. En este mismo sentido, Ochs, Schieffelin y

Platt identificaron una estrategia en la codificación lingüística de las proposiciones en la que “the proposition is conveyed through a sequence of two or more utterances” (1979: 251). Esto, como ha señalado Givón, es un aspecto a tener en cuenta en el desarrollo de la complejidad sintáctica en el habla del niño¹⁰⁹:

From the perspective of understanding the genesis of complex clauses, this stage of fluent, coherent multi-propositional discourse is extremely important since—in ontogeny as in diachrony— this paratactic mode of clause-chaining is the precursor of complex embedded clauses (2009a: 128).

De este modo, “the development of language is seen as a gradual progression away from pragmatic devices toward greater reliance on syntax (“horinzontal constructions”)” (Ochs, 1979a: 59-60).

Pues bien, en nuestra opinión, esta línea de interpretación resulta particularmente interesante para describir el origen y desarrollo temprano de las construcciones complejas, lo que supondría una especie de “efecto andamiaje”. Esto significaría que los interlocutores adultos ayudarían a los niños a desarrollar estas estructuras, que se encuentran en su ZDP, primero emitidas conjuntamente, de manera vertical y, posteriormente, de manera horizontal, en una única intervención infantil. A ello es a lo que se refiere Givón cuando habla de una ruta evolutiva que conduce “de la parataxis a la sintaxis” (Givón, 2009a: 10-11; cf. Moreno Cabrera, 1985-1986: 168-171). Al tiempo, los niños progresarían también en el manejo de los mecanismos de cohesión discursiva (Hickmann, 2009).

La idea no es, ni mucho menos, nueva, aunque en la actualidad se encuentra más elaborada. Así, desde los trabajos pioneros de Greenfield y Smith (1976) y Ochs, Schieffelin y Platt (1979), se viene postulando en el campo lo que se conoce como la *hipótesis de la cohesión o apoyo en el lenguaje adulto*, que incide en el papel que las variables pragmáticas desempeñan en el origen y la secuencia de desarrollo de las construcciones complejas, así como el papel clave de los interlocutores adultos (Serra, 2000: 443-447). La hipótesis ha recibido sustentación empírica, tanto en inglés (Diessel, 2004) como en español (Aparici *et al.*, 2001; Rojas Nieto y Jackson-Maldonado, 2011), aunque podemos distinguir dos posturas diferentes con respecto a la misma: aquellos que defienden que los niños emiten

¹⁰⁹ Ahora bien, esta estrategia vertical no sólo es característica del habla infantil, sino que en realidad no desaparece y pervive en la comunicación adulta (Ochs, 1979a: 59-60).

construcciones dependientes de una producción adulta previa (Aparici *et al.*, 2001; Clancy *et al.*, 1976; Greenfield y Smith, 1976), por lo que estaríamos ante *construcciones compartidas* (Givón, 2009a; Varela, 2011);¹¹⁰ y aquellos que consideran que, en realidad, no se produce esta reciprocidad en el discurso, sino que las relaciones cohesivas se establecen entre dos enunciados emitidos por el propio niño, que produciría, pues, la construcción compleja de manera vertical, en dos intervenciones diferentes (Bloom *et al.*, 1980)¹¹¹, por lo que se trataría de *construcciones individuales*.

Teniendo en cuenta esta situación, consideramos interesante analizar qué tipo de cohesión se da en nuestros datos en el caso de las construcciones estudiadas y observar así si, efectivamente, se puede hablar de un apoyo en el adulto en su desarrollo, lo que conecta directamente con aquellas propuestas que apuntan a una base discursiva y a una preeminencia evolutiva de las funciones pragmáticas de los conectores (Aguado, 1995; Diessel, 2004; Givón, 2009a; Sprott, 1992). Todas estas propuestas teóricas, apoyadas en datos empíricos, comparten su enfoque pragmático-discursivo y su interés por la dimensión vertical de la comunicación lingüística. Creemos que nuestro trabajo puede aportar datos significativos del desarrollo del español para apoyar o no apoyar estas propuestas.

En lo tocante al aspecto formal, pues, consideramos particularmente acertada la clasificación propuesta por Varela (2011: 183-196) —autora que, como nosotros, se inscribe en un marco interaccionista y parte del concepto de la ZDP— para su análisis de las construcciones con *pero*. La clasificación, que se ajusta al enfoque interactivo adoptado, es la siguiente:

Tabla 3. Tipología de construcciones con *pero* en edad temprana (Varela, 2011)

CONSTRUCCIONES COMPARTIDAS		CONSTRUCCIONES INDIVIDUALES
El niño produce el nexo más el segundo conjunto	El niño produce el primer conjunto más el nexo	Producciones individuales hechas en varios turnos
		Producciones individuales hechas en un solo turno
		Construcciones integradas

¹¹⁰ Es importante insistir en que este tipo de estrategia “no puede ser atribuido a una peculiaridad del habla infantil inmadura, sino que esta forma de producción responde a un patrón de interlocución habitual, y aun frecuente en el diálogo adulto (véase Branigan, *et al.* 2000; Du Bois 2003” (Varela, 2011: 186). Sobre la co-construcción de estructuras complejas en nuestra lengua ha hablado recientemente Montolío Durán (2011).

¹¹¹ En los datos de estos autores las únicas construcciones en las que se producía una relación cohesiva con el adulto en más del 20% de los casos son las construcciones causales y adversativas. Como veremos, también en nuestros datos estos dos tipos de estructuras manifiestan una reciprocidad mayor.

La diferencia entre estos tipos construccionales radica, por tanto, en la estrategia de producción —compartida o individual— y en el nivel de planificación del enunciado por parte del niño (Ochs, 1979a)¹¹². Este último criterio es el que diferencia las producciones individuales de las construcciones integradas, puesto que en las primeras, tal y como explica la propia Varela (2011: 205):

Esta clasificación representa a su vez una ruta de cohesión y planeación que va desde lo más laxo y no planeado con las construcciones hechas en *varios turnos*, hasta lo más cohesionado y planeado con las construcciones *integradas*, pasando por construcciones medianamente planeadas como las construcciones hechas en *un turno* donde se muestran pausas considerables entre componentes.

Hemos partido de esta clasificación para comprobar cómo se manifiestan formalmente las construcciones en las que se incluyen los conectores que nos interesan. No obstante, hemos considerado apropiado, como expondremos en el siguiente apartado, realizar pequeñas modificaciones que, en nuestra opinión, permiten que la clasificación se ajuste mejor a la realidad de los datos que hemos analizado.

3.3. CONCLUSIÓN. ENFOQUE INTERACTIVO PARA ESTUDIAR LA EMERGENCIA GRADUAL DE LAS CONSTRUCCIONES COMPLEJAS: DE LA CONVERSACIÓN A LA SINTAXIS

En definitiva, el marco teórico-descriptivo adoptado en nuestra investigación se nutre de dos grandes corrientes dentro del constructivismo y de las diferentes líneas socio-pragmáticas que, en su conjunto, insisten en una misma idea: las bases comunicativas de la gramática, esto es, la pragmática como facilitadora del desarrollo sintáctico (Ervin-Tripp, 2012), lo que se ha denominado *bootstrapping pragmático* o *bootstrapping social* (Snow, 1999). Hemos adoptado, pues, una perspectiva interaccionista, que parte de considerar al lenguaje como un medio de comunicación e interacción social, en vez de un sistema formal, autónomo y altamente abstracto. Desde esta postura, y en palabras de Halliday, el niño se enfrenta a un reto concreto:

¹¹² De acuerdo con las definiciones clásicas de Ochs, el discurso planificado es aquel “that lacks forethought and organizational preparation”, mientras que el discurso planificado “has been thought out and organized (designed) prior to its expression”; ahora bien, hay que tener en cuenta que estas definiciones caracterizan los extremos del concepto, ya que “most of the discourse we encounter in the course of day-to-day communications falls at neither extreme” (1979a: 55).

The child's task is to construct the system of meanings that represents his own model of social reality. This process takes place inside his own head; it is a cognitive process. But it takes place in context of social interaction, and there is no way it can take place except in these contexts. As well as being a cognitive process, the learning of the mother tongue is also an interactive process. It takes the form of the continued exchange of meanings between the self and others. The act of meaning is a social act (Halliday, 1975: 139-140).

De este modo, aunando las orientaciones teóricas de los modelos basados en el uso y la lingüística sistémico-funcional, por un lado, y la línea de investigación centrada en el *andamiaje* y el papel de la retroalimentación verbal adulta, por el otro, lo esperable es que las formas de las primeras construcciones interordinadas no coincidan con la estructura que presentan en las gramáticas tradicionales, basadas en la lengua adulta y en su vertiente escrita, y que progresivamente el niño se acerque a ese modelo con la cooperación del adulto, que proporciona un apoyo a través del *andamiaje* para facilitar su desarrollo, un desarrollo que se supone gradual, con fases de productividad parcial, y con origen en elementos léxicos concretos (Tomasello y Brooks, 1999).

Este progreso se producirá mediante el intercambio comunicativo y la continua negociación de significados con el interlocutor adulto, aspecto que se verá reflejado en la función desempeñada por los conectores. El modelo que hemos adoptado para describir los usos y valores de estas partículas parte de la propuesta de Halliday (1970; 1975: 16-18; 1979; 2004: 597-603) de la existencia de tres grandes metafunciones lingüísticas: ideativa (gramatical), textual (discursiva) e interpersonal (interaccional). Esto nos ha permitido comprobar qué funciones aparecen antes, cuáles son las más frecuentes y qué tipo de evolución se produce al respecto, describiendo al tiempo los significados e intenciones comunicativas más recurrentes en el periodo analizado.

Con respecto al plano formal, partimos de la idea, defendida en los modelos basados en el uso, de que la unidad psicolingüística fundamental, y por tanto la que los niños comienzan adquiriendo, es la *utterance*¹¹³. El primer autor en proponer la *utterance* como unidad de habla fue Harris, a la que definió como: “any stretch of talk by one person, before and after

¹¹³ No todos los autores, dentro del marco socio-pragmático, se han mostrado de acuerdo con esta idea. Ochs, Schieffelin y Platt (1979: 253), por ejemplo, consideran que la unidad natural básica es de tipo semántico: la proposición. Sea como sea, ambas opciones demandan, en el análisis de las construcciones complejas, un enfoque interactivo que permita dar cabida a las estructuras verticales del diálogo.

which there is silence on the part of that person” (1951: 14). Más recientemente, en cambio, Tomasello la definía así: “a linguistic act in which one person expresses towards another, within a single intonation contour, a relatively coherent communicative intention in a communicative context” (2000b: 63). El término *utterance*, de este modo, suele traducirse por el de *enunciado*, que es la “unidad mínima de acción y de intención, la menor unidad de habla capaz de funcionar aislada en un mismo contexto discursivo, esto es, de manera independiente” (Briz, 2000: 227)¹¹⁴. No obstante, la clasificación de las unidades conversacionales de Briz incluye un tipo de unidad superior que, en nuestra opinión, se ajusta mejor, el de *intervención*: “un enunciado o conjunto de enunciados (acto o actos de habla) emitidos por un interlocutor de forma continua o discontinua” (Briz, 1998: 53). A partir de este momento, pues, utilizaremos estos dos términos de acuerdo con la propuesta de Briz (cf., para una definición de las diferentes unidades conversacionales, Briz, 1998: 52-58; Briz, 2000; Briz y Pons Bordería, 2010: 329-332).

Teniendo en cuenta esta situación, hemos considerado al enunciado como la unidad básica de análisis y hemos rastreado todas aquellas intervenciones infantiles —esto es, todos aquellos enunciados o conjuntos de enunciados— en las que aparecen los conectores *aunque*, *pero*, *porque*, *pues* y *si*, independientemente de si la construcción incluye una forma verbal y de que el niño la produzca en su “forma completa”¹¹⁵. Es decir, se ha adoptado una perspectiva interactiva que rastrea las construcciones complejas en la estructura discursiva de la conversación, partiendo de una versión reformulada de la clasificación propuesta por Varela (2011). Para ello, además de la estrategia de producción y el nivel de planificación de la estructura, hemos añadido como criterios adicionales la estructuración vertical u horizontal (Scollon, 1976) y el tipo de unidades vinculadas por el conector (Briz, 2000)¹¹⁶. En síntesis:

¹¹⁴ Es decir, el *enunciado* presenta, de acuerdo con la definición clásica de Stati (1972), tres rasgos principales: ser comunicativo, ser independiente y ser semánticamente completo. Para una descripción detallada, así como de su caracterización frente al concepto de *oración*, puede consultarse el trabajo de Rojo (1978: §1.3.).

¹¹⁵ Por “forma completa” aludimos a la estructura que prototípicamente este tipo de construcciones presentan en las gramáticas adultas, basadas en un modelo escrito de lengua: dos miembros, cada uno con su forma verbal correspondiente, ligados por un conector y bajo un mismo contorno entonativo.

¹¹⁶ Así pues, en lugar de recurrir al *turno*, como hacía Varela (2011), hablaremos de *construcciones individuales hechas en varias intervenciones* —que pueden requerir un turno o de varios— y de *construcciones individuales hechas en una intervención*. La diferencia entre estos dos tipos radica en el carácter vertical de las primeras, frente a la estructuración horizontal de las segundas; sin embargo, a pesar de constituir construcciones horizontales, las emitidas en una única intervención están constituidas por más de un enunciado, aspecto que las distingue frente a las *construcciones integradas*.

Tabla 4. Tipología de construcciones

TIPO DE CONSTRUCCIÓN	ESTRATEGIA DE PRODUCCIÓN	NIVEL DE PLANIFICACIÓN Y COHESIÓN	ESTRUCTURACIÓN (SCOLLON, 1976)	UNIDADES CONECTADAS (BRIZ, 2000)
Construcciones compartidas	Compartida	Bajo	Vertical	Turnos
Construcciones individuales (varias intervenciones)	Individual	Medio-Bajo	Vertical	Intervenciones
Construcciones individuales (una intervención)	Individual	Medio-Alto	Horizontal	Enunciados
Construcciones integradas	Individual	Alto	Horizontal	Unidades gramaticales (proposiciones)

Consideramos que esta taxonomía, en la que se tiene en cuenta la estrategia de producción, el nivel de planificación, la estructuración discursiva y las unidades vinculadas por los nexos, se ajusta mejor a los datos que hemos recabado para llevar a cabo nuestra investigación y, por consiguiente, a los usos infantiles observados. Además, permite considerar las construcciones infantiles dentro de un *continuum*, cuyos extremos están representados por las construcciones compartidas y las construcciones integradas. Poniendo en paralelo este esquema con las funciones de Halliday, cabe esperar una correlación como la que refleja el siguiente cuadro:

Tabla 5. Tipos de construcciones y función de los conectores

PRODUCCIONES INFANTILES	FUNCIONES DE HALLIDAY	Uso
Construcciones compartidas	Interpersonal	Marcador interaccional / Conector pragmático
- Construcciones compartidas - Construcciones individuales (en una o varias intervenciones)	Textual	Marcador discursivo / Conector pragmático
Construcciones integradas	Ideativa	Nexo gramatical / Conector sintáctico

Así pues, este marco teórico-descriptivo nos ha permitido considerar como objeto de estudio no sólo aquellas construcciones que, como en las gramáticas adultas, contienen los

dos miembros vinculados por el nexo en la misma unidad melódica (*construcciones integradas*), sino también las construcciones compartidas o individuales para utilizarlas como evidencia del desarrollo de la complejidad sintáctica. Esta posición está acorde con la perspectiva evolutiva que un estudio descriptivo del desarrollo lingüístico debe adoptar.

Además, la línea de investigación del *input* y el andamiaje, por su parte, ha sido especialmente útil para analizar cualitativamente los ejemplos y comprobar el papel desempeñado por el adulto en este proceso de desarrollo de estas estructuras. De acuerdo con nuestra posición interaccionista, tanto el niño como su interlocutor tienen un papel activo en el mismo, es decir, “both partners in the syntax acquisition process, the child as well as the adult, co-operate closely in order to clarify and to solve the communication problems in their interaction” (Strohner *et al.*, 1982: 64). Por este motivo, hemos tratado de identificar qué tipo de estrategias de retroalimentación verbal emplea el adulto cuando el niño produce enunciados que incluyen los conectores estudiados —repetición, realización de preguntas, reformulaciones, expansiones, etc. (Rondal, 1983)— y de determinar qué tipo de influencia pueden tener sobre su desarrollo comunicativo.

Respondemos así a la necesidad, manifestada por diversos autores (Rivero, 1993; Montes, 1996; Pine, 1994), de que se conduzcan estudios de corte cualitativo con los que identificar, describir e ilustrar los principales mecanismos dialógicos que intervienen en el proceso de adquisición de la lengua y que pueden facilitar, en mayor o menor medida, el desarrollo de la sintaxis, en este caso de las construcciones complejas. Precisamente una de las principales limitaciones de algunos modelos constructivistas recientes está en que, al reducir la frecuencia a un mero factor cuantitativo se menosprecia, en cierto sentido, el papel que la interacción, en su conjunto, desempeña en el proceso de adquisición, puesto que la frecuencia, por sí sola, no es suficiente para explicar el papel del *input* adulto en el proceso adquisitivo (Saxton, 2009). Ello, además, está relacionado con la principal objeción que se ha puesto a estas aproximaciones: la carencia de una explicación clara de cómo se produce el paso de las construcciones léxicamente específicas hasta construcciones abstractas como las adultas (Ambridge y Lieven, 2011). Consideramos que la respuesta a esta pregunta hay que buscarla, precisamente, en la estructura y las características del diálogo adulto-niño.

En síntesis, partir de este marco teórico-descriptivo en la descripción de las construcciones complejas de tipo interordinante

nos permite ver la entrada del niño a su lengua materna como su incorporación en el diálogo, donde sus participantes se desenvuelven en el curso de varios turnos de interacción, en construcciones verticales (Camaioni, 1979; Ochs, Scheffelin y Platt, 1979; Scollon, 1979), que progresan hacia la construcción horizontal, acuñada en un solo turno. Esta perspectiva de análisis nos permite constatar que la entrada del niño en el lenguaje se da en un escenario colaborativo y es objeto del andamiaje adulto (Rojas Nieto y Jackson-Maldonado, 2011: 13).

Debe quedar claro, pues, que “la investigación del desarrollo lingüístico no puede basarse en medidas individuales de la competencia, sino en la observación de interacciones conversacionales” (Díez-Itza, 1992a: 191), dando cabida a la díada adulto-niño como objeto de estudio (Bruner, 1983; Garton, 1992; Gallaway y Richards, 1994; Rondal, 1983; Schaffer, 1984). Esto quiere decir que el marco adoptado demanda, por un lado, la utilización del método observacional, que permita disponer de datos de conversación espontánea entre niños y adultos (§4), y, por el otro, un enfoque eminentemente cualitativo en el análisis que conceda una atención primordial al contexto, al significado y a las intenciones comunicativas de los niños (§5).



4. EL MÉTODO OBSERVACIONAL Y EL CORPUS KOINÉ

En este cuarto capítulo vamos a exponer y justificar el método seleccionado para llevar a cabo nuestra investigación sobre el desarrollo temprano de las construcciones complejas. Para ello presentaremos brevemente las opciones metodológicas existentes, tanto en el ámbito de la Lingüística como en el campo de estudios del habla infantil, y las decisiones que nos han llevado a inclinarnos finalmente por la observación naturalística y el uso de muestras de habla espontánea (§4.1.). En la actualidad, este método se aprovecha de los avances conseguidos con la creciente expansión de la lingüística de corpus, hecho que tiene su más evidente representación en el campo de la adquisición del lenguaje en el sistema CHILDES (§4.2.). En dicho sistema se integra el repertorio de habla infantil del que hemos extraído los datos, el corpus Koiné, del que describiremos su proceso de diseño y sus principales características (§4.3.). El trabajo con datos de corpus presenta múltiples ventajas para un estudio como el que aquí presentamos, pero también ciertas limitaciones que conviene tener en cuenta (§4.4.).

4.1. LA METODOLOGÍA EN LA LINGÜÍSTICA INFANTIL

Las cuestiones metodológicas, claves en toda investigación científica, han estado siempre presentes en el seno de los debates en la Lingüística, tal y como ha destacado Schönefeld:

the concern with methodological issues, in particular the question of what kinds of evidence can and should be used in linguistic research, has been an almost constant companion in discussions about the definition of linguistics and its philosophical position (2011: 1-2).

Sin embargo, a pesar de estos debates —o, quizás, como consecuencia—, “there is a surprisingly little agreement on what exactly qualifies as data and how they are to be obtained, analyzed, evaluated, and interpreted” (Gilquins y Gries, 2009: 1-2). En el caso del

estudio del habla infantil, además, nos encontramos ante un “topic without a discipline” (Ingram, 1989: 1), de manera que, como reflejo del carácter interdisciplinar del campo, los enfoques teóricos y las prácticas metodológicas se multiplican. Además, salvo contadas excepciones (e.g., Bennett-Kastor, 1986b, 1988; Hoff, 2012; McDaniel, McKee y Cairns, 1996), “los estudios dedicados a la metodología de investigación del lenguaje infantil son más bien escasos” (Díez-Itza, 1992a: 255), algo de lo que ya advertía en los años ochenta Miguel Siguán (1983) y sobre lo que recientemente han llamado la atención importantes figuras del área (Demuth, 1996; Hoff, 2012).

4.1.1. Posición epistemológica: la retroducción o abducción

Con independencia de la problemática señalada, lo que debe quedar claro es que en el terreno del lenguaje infantil es particularmente necesario “pasar continuamente de la teoría a los datos —a los datos reales, objetivos, no a los que el lingüista desdoblado en hablante pueda incorporar—” (Rojo, 2002: 3). Este modo de proceder responde a lo que se conoce como *abducción* o *retroducción*, que es parcialmente diferente a la inducción y a la deducción y que tiene sus raíces en la obra de autores como Hanson (1958) y, muy especialmente, Peirce¹¹⁷. La posición epistemológica defendida es clara: es necesario que observador y fenómeno observado mantengan un diálogo constante, que permita que la teoría, lejos de ser fija e inmanente, se vaya adaptando a los hechos que se descubran a partir de los datos¹¹⁸. Lógicamente, es inevitable que la primera observación científica que se realiza sobre el fenómeno estudiado esté, en mayor o menor medida, cargada de teoría, pero

El «punto medio» filosófico debe ser siempre el que reconozca que las observaciones *significativas* de una ciencia son aquellas que cumplen los criterios de relevancia incorporados a la teoría vigente y, al mismo tiempo, son capaces de *modificar* esa teoría mediante el riguroso e inquebrantable reconocimiento de «lo que es el caso», de los hechos. La ciencia no fabrica los hechos, por mucho que pueda darles forma, color y orden (Hanson, 1958: 16).

Es decir, así entendido el proceso de investigación es retroductivo, en el sentido de que, asumiendo que “acercarse a los hechos revestidos de teoría y método es inevitable”, debemos

¹¹⁷ Para un análisis minucioso del tratamiento de este concepto en su obra puede consultarse Fann (1970).

¹¹⁸ Hanson lo ha explicado mucho mejor: “Las teorías colocan a los fenómenos en sistemas; son construidas «hacia atrás», retroductivamente. Una teoría es un conjunto de conclusiones en busca de una premisa” (1958: 189).

admitir que “regresar con la confirmación total del enfoque y de las técnicas casi nunca es posible” (Fernández Pérez, 2011: 11-12). Este modo de proceder encaja perfectamente con el espíritu de las investigaciones que se inscriben en el paradigma cualitativo, como la que aquí presentamos. El modelo cualitativo, de hecho, es característico de las ciencias sociales, donde se asume que el paradigma racionalista o cuantitativo resulta insuficiente para explicar y comprender determinadas cuestiones de la realidad (Pérez Serrano, 1994). En palabras de Ruiz Olabuénaga:

Lejos de ser una actividad unidimensional y lineal, el análisis cualitativo opera en dos dimensiones y de forma circular. No sólo se observan y se graban los datos, sino que se entabla un diálogo permanente entre el observador y lo observado, entre inducción (datos) y deducción (hipótesis), al que acompaña una reflexión analítica permanente entre lo que se capta del exterior y lo que se busca cuando se vuelve, después de cierta reflexión, de nuevo al campo de trabajo. En todo momento este intercambio de fuera a dentro y del observador al campo de observación adquiere una estructura zigzagueante en la que se impone una flexibilidad completa para cambiar, en cualquier momento, la hipótesis orientada de trabajo, la fuente de información, la línea de interpretación (1996: 24).

Inscribirse en un modelo cualitativo condiciona el modo de proceder en la investigación y las múltiples decisiones que se tomen en el camino, desde el método hasta las técnicas de análisis empleadas, tal y como explicaremos en su momento (§5.2.). Pero es también indicativo de una determinada posición epistemológica desde la cual abordar los datos, y es lo que ahora pretendemos exponer. Aunque hemos partido de un determinado marco teórico, que apunta a una línea de interpretación concreta, nuestro propósito no es en apoyar o desmentir una determinada teoría, sino aportar evidencias empíricas que permitan mejorarla y ajustarla a los datos de desarrollo del español. En este sentido, también los objetivos y las preguntas de investigación establecidas demandan este enfoque retroductivo, dado que nos adentramos un terreno poco explorado en nuestra lengua y “abduction is the only logical operation which introduces any new ideas” (Fann, 1970: 51).

La siguiente cita de Schönefeld resume a la perfección nuestra posición, por su insistencia en cómo debe modificarse la teoría a medida que se van descubriendo aspectos que

no encajan con el modelo previo¹¹⁹; además, también destaca que el espíritu empírico es especialmente palpable en los modelos basados en el uso, marco teórico que aquí hemos adoptado (§3.1.):

Empirical research in linguistic is most obvious in usage-based approaches, where, by definition, usage data are the prime source of linguistic discovery: they represent the observed facts from which hypotheses are inductively constructed and generalizations made which allow for predictions about further data. At the same time, data are an important source of evidence in that they are employed as the test case for the hypotheses made: New data must be in accordance with one's claims, and as soon as some data disconfirm them, the claims must be reconsidered and adapted so that they cover also the new data, or alternative explanations must be looked for, covering both the original and the new 'facts' (Schönefeld, 2011: 10).

Como se deduce a raíz estas palabras, el enfoque retroductivo afecta también al tratamiento de los datos, que en nuestro caso serán tomados de un corpus lingüístico. Una primera consecuencia de haber adoptado este enfoque ya ha sido presentada al introducir el marco teórico-descriptivo: en el análisis formal se ha partido de la clasificación tipológica de Varela (2011), clasificación en la que hemos introducido adaptaciones, precisamente porque los datos analizados así lo demandaban (cf. §3.3., Tabla 4).

4.1.2. El método observacional frente al método experimental. Ventajas y limitaciones

Asumida la posición epistemológica presentada, en la historia de la lingüística, y por ende en la lingüística infantil, es posible distinguir tres grandes métodos, aunque esta clasificación es para algunos autores demasiado simplista (e. g. Gries, 2013): el introspectivo, el observacional y el experimental. El primero, de espíritu racionalista, ha sido especialmente utilizado en el marco generativista y, en nuestra opinión, no es adecuado para estudiar el habla infantil, que demanda inevitablemente un acercamiento empírico. Ahora bien, aunque a veces *introspección* se utiliza de modo equivalente a *intuición*, hay que dejar claro que no son lo

¹¹⁹ Este tipo de estrategia fue sintetizada por Glaser y Strauss (1967) en su famosa Teoría Fundamentada en los datos (*Grounded Theory*), que alude a una teoría en continuo desarrollo, no como un producto acabado y perfecto. Particularmente útil para investigar procesos de cambio en el ámbito social, “may now be the most commonly used qualitative research method, surpassing ethnography” (Morse, 2009: 13). Más que una compilación de estrategias metodológicas, “it is primarily a particular way of thinking about data” (*ibid*: 14).

mismo y, por tanto, es importante distinguirlas (Schönefeld, 2011: 4-9). De hecho, es inevitable, y recomendable, recurrir a la intuición en determinadas fases del análisis lingüístico (Gilquins y Gries, 2009: 3-4), sobre todo cuando se trabaja con datos de corpus, ya que constituye “an essential tool for extrapolating important generalisations from a mass of specific information in a corpus” (Hunston, 2002: 22).

Los dos métodos restantes, por su parte, han sido los predominantes en el campo del habla infantil: el experimental, que se caracteriza por el control y la manipulación rigurosa de variables, y el observacional, con el que se estudia el comportamiento comunicativo del niño en situaciones naturales. El papel de las técnicas y el método constituye una cuestión clave, pues “el devenir histórico de la investigación científica del lenguaje infantil ha venido marcado, como no podía ser de otra manera, por inflexiones en la metodología” (Díez-Itza, Snow y MacWhinney, 1999: 517). Se suelen distinguir, así, tres grandes fases en la historia del campo, en función de la opción metodológica predominante (cf. Díez-Itza, 1992a: §2; Ingram, 1989: 7-31):

En la primera de ellas, los naturales afanes descriptivos cobraron forma en la metodología observacional de los diarios. La segunda tradujo el interés diferencial en el método correlacional. Y la tercera, en la que ya estaba en juego la explicación del lenguaje infantil, vio proliferar el método experimental (Díez-Itza, Snow y MacWhinney, 1999: 517-518)¹²⁰.

Estas tres etapas son, para Díez-Itza, Snow y MacWhinney, previas al “estudio moderno del lenguaje infantil” (1999: 518), que para ellos nace con el “giro comunicativo” (Díez-Itza, 1992a) y el auge de la metodología RETAMHE, sobre la que volveremos posteriormente (§4.2.). Lo que pretendemos destacar ahora es que, como defienden Lieven y Behrens, “naturalistic recordings of children’s speech are an essential part of the study of child language development” (2012: 226). Sea como sea, y como sucedía en el terreno teórico (cf. §1), también en el plano metodológico el estudio del lenguaje infantil se ha caracterizado por la polarización, concretamente “between experimentalists and those who favor naturalistic observation (in general or for a specific study)” (Bennett-Kastor, 1988: 7).

¹²⁰ Al tiempo que esto ocurría, en los primeros años de la década de los 60 se extiende el uso de las grabadoras, provocando “an impact comparable to looking at an X-ray or peering into an electron microscope” (Slobin, 2014: 3). Esta primera revolución instrumental provocó que los autores percibiesen la importancia de la interacción y del input adulto, por lo que comenzaban así a darse los primeros pasos hacia el “giro comunicativo” de los 70 (cf. §1.2.3.), que tendría lugar al tiempo que aparecía otra importante herramienta metodológica: las grabadoras de vídeo.

Dada la existencia de estos dos grandes métodos en el campo, cabe preguntarse, pues, por las ventajas y las desventajas de ambos para analizar el desarrollo de las construcciones complejas, sobre todo teniendo en cuenta la divergencia de resultados alcanzados en algunas cuestiones clave, como se ha podido comprobar a través del estado de la cuestión presentado (§2.). A este respecto, conviene tener presente que el habla infantil, su adquisición y su desarrollo es un fenómeno tremendamente complejo, en el que intervienen factores de diversa naturaleza, por lo que sea cual sea la opción metodológica escogida siempre van a existir problemas y limitaciones. En palabras de Ambridge y Lieven: “it is important to bear in mind that no methodology (even simple recording children’s spontaneous speech) provides a ‘pure’ measure of linguistic knowledge” (2011: 6). La razón es simple: “no podemos acceder directamente ni al trabajo mental en un momento dado ni tampoco a los cambios de la mente que está aprendiendo: sólo podemos acceder a una porción del comportamiento que consideramos el producto de esta mente” (Serra *et al.*, 2000: 74). Se trata de un problema común a las ciencias cognitivas y que Foster (1990) ha bautizado como el *problema de la limitación de los datos*.

En cuanto a la experimentación, ésta “involucra la modificación de algunos factores, es decir, la sujeción del objeto de experimentación a estímulos controlados” (Bunge, 1972: 72). Por tanto, con este método se persigue provocar en los niños un determinado comportamiento verbal, obteniendo de este modo “datos muy concretos en circunstancias que se controlan con precisión” (Serra *et al.*, 2000: 78). Es decir, se trata de datos *elicitados* a través de cuestionarios o de la creación de situaciones en entornos de laboratorio en donde se emplean estímulos lingüísticos y no lingüísticos. Por este motivo, constituye la opción metodológica más apropiada para verificar una predicción o una hipótesis (Schönefeld, 2011) y, en consecuencia, es un buen complemento de los estudios descriptivos y del método observacional (Bennett-Kastor, 1988: 31-32)¹²¹.

Sin duda la principal ventaja del método experimental es que el investigador tiene un control rígido sobre las variables y esto permite examinar sus efectos en el comportamiento lingüístico de los participantes (Bennett-Kastor, 1988: 28). Asimismo, se obtienen datos de un modo relativamente rápido, en comparación con el método observacional, y es posible responder a cuestiones específicas y concretas que, además, son fácilmente replicables, dado

¹²¹ Ya Stern (1924) defendía que los datos experimentales tienen que usarse como complemento de los datos de la observación natural, nunca como sustitutos, dadas las limitaciones que el método experimental presenta y que posteriormente detallaremos.

que las condiciones en que se lleva a cabo el experimento, si éste se realiza adecuadamente, se pueden repetir sin complicaciones con muestras poblacionales diferentes. Pero a pesar de estas ventajas existe una gran limitación: “los datos se recogen a menudo en situaciones poco naturales, de manera que su *validez* para muchos investigadores resulta cuestionable” (Serra *et al.*, 2000: 79)¹²². Por este motivo, no era la opción metodológica adecuada para nuestra investigación, teniendo en cuenta tanto el marco teórico-descriptivo adoptado como los objetivos establecidos.

Así pues, consideramos que, si bien es muy difícil conocer lo que el niño sabe, una opción perfectamente válida es describir lo que muestra a través de su producción, puesto que ello revela un conocimiento, consciente o inconsciente, de los fenómenos lingüísticos: “the observable facts for the construction of a linguistic model are what people say and see them write, i.e., it is performance data from which any generalization should be made” (Schönefeld, 2011: 12). Por consiguiente, desde nuestro punto de vista el método más adecuado para nuestro estudio, por ser el más idóneo para describir la producción lingüística infantil, es el método observacional, tal y como nos recuerda Bennet-Kastor: “production studies have been more often associated with observation” (1988: 35).

El método observacional o naturalístico busca “captar el comportamiento que ocurre en situaciones de la vida cotidiana” y trata de hacerlo, además, a partir de un “mínimo de intrusismo por parte del investigador” (Serra *et al.*, 2000: 76). Esta práctica metodológica, conocida como *observación participante*, proviene de disciplinas como la antropología y la etnografía de la comunicación y parte de la premisa de que la observación ha de realizarse desde el interior mismo del grupo social que va a servir para el análisis de un determinado fenómeno (cf. Braunwald y Brislin, 1979; Duranti, 1997; Fine y Sandstrom, 1988). En su aplicación al estudio del lenguaje infantil, Schieffelin (1979) ha destacado tres aspectos especialmente positivos: (i) permite obtener muchos tipos de datos, que son complementarios, y en contextos variados; (ii) los datos son más coherentes entre sí que los que se consiguen mediante el método experimental, donde tienen un carácter parcial; (iii) por último, es un enfoque más flexible y que, en consecuencia, se adapta mejor y es más efectivo ante

¹²² No obstante, no es la única desventaja que se le achaca. Bennet-Kastor, por ejemplo, habla de cinco problemas generales que presentan los datos experimentales: (i) resulta complicado determinar si la ausencia de un determinado fenómeno se debe a que todavía no ha sido adquirido por el niño o a que éste no ha comprendido adecuadamente la tarea que ha de realizar; (ii) su comprensión, de hecho, puede estar determinada por múltiples factores; (iii) los niños, especialmente en edades muy tempranas, se distraen fácilmente, pierden el interés y se cansan con rapidez, por lo que este método falla con determinados grupos de edad; (iv) los participantes no siempre revelan con claridad sus respuestas; (v) por último, los estudios experimentales están limitados tanto por las ideas del investigador como por las situaciones creadas para el niño (Bennet-Kastor, 1988: 29-31).

condiciones inesperadas, lo que permite que “problems and questions may be continually reevaluated and reformulated as research continues to sharpen their focus”¹²³ (1979: 77).

El método naturalístico permite, pues, la observación directa de la conducta verbal de los hablantes, que (idealmente) se comportan de forma totalmente libre y sin restricciones. Por consiguiente, se analizan muestras de habla espontánea, lo que significa que la principal ventaja de este método es que “el lenguaje infantil no resulta limitado por el investigador, es decir, nada restringe al sujeto observado para producir lenguaje” (Serra *et al.*, 2000: 77). No obstante, existen estudios observacionales donde el investigador trata de ejercer un mayor control mediante el mantenimiento de ciertas constantes, como tarea previamente establecida que los niños han de realizar durante la sesión de grabación¹²⁴: estudios basados en entrevistas semiestructuradas, estudios basados en narraciones, utilización de estímulos visuales para provocar un relato¹²⁵, etc. Ya hemos visto, de hecho, que para el estudio del desarrollo de las construcciones complejas se ha recurrido frecuentemente a este tipo de metodología (cf. §2.).

Con respecto a la validez y fiabilidad del método observacional para indagar en el desarrollo sintáctico, que es lo que a nosotros nos interesa, Stromswold ha señalado que los estudios basados en datos espontáneos son los que menos probabilidades tienen de resultar afectados por variables extrañas que surgen debido a las exigencias de la tarea. Esto es particularmente importante en edades tempranas, motivo por el que se considera que es el método más adecuado para los estudios longitudinales (Stromswold, 1996: 24-25). Los datos de producción espontánea son, además, particularmente ricos y pueden aportar información “regarding the overall course of language development, language-specific and family-aspects of the input, individual variation in the developmental path, and the discourse situations in which language learning takes place” (Demuth, 1996: 22). Por este motivo, “los estudios observacionales son imprescindibles para orientar a los investigadores en la profundización de un aspecto de estudio, en la aproximación de lenguas aún no estudiadas descriptivamente, o de aquellos aspectos no explorados todavía” (Serra *et al.*, 2000: 77). En palabras de Demuth:

The greatest advantage of using spontaneous production data is that they can supply a wealth of information about many aspects of children’s grammatical

¹²³ Esta tercera ventaja, por tanto, es coherente con el enfoque retroductivo adoptado previamente (§4.1.1.).

¹²⁴ Por este motivo, algunos autores, como Clemente, han hablado de *producciones espontáneas-provocadas* (1984: 120-121).

¹²⁵ En este segundo caso, es de obligada mención la “historia de la rana” (*Frog Story*) de Mayer (1969), que se ha hecho internacionalmente famosa en el campo a partir los estudios interlingüísticos de Slobin (1985-1997; Berman y Slobin, 1994).

development. Longitudinal spontaneous production studies are particularly useful in identifying general developmental trends, providing an excellent picture of the overall course of development for a given language. This is especially helpful when initiating the study of a language on which little or no previous acquisition research has been done (1996: 20-21).

Recordemos que el español no es una lengua que haya sido especialmente estudiada desde el punto de vista evolutivo, sobre todo en comparación con el inglés (Serra *et al.*, 2000: 88) y en el ámbito de la sintaxis compleja. Esta situación demanda la recopilación de datos descriptivos, como paso previo a la explicación, a partir de los cuales identificar tendencias y perfilar secuencias de desarrollo fiables. Como se deduce de lo expuesto hasta aquí, el método adecuado para ello es la observación, que permite recabar datos fundamentalmente descriptivos, esto es, nos informan de *qué* aprende el niño y *cuándo*, aunque aportan poco sobre el *cómo* o el *porqué* de la adquisición y la cronología de los fenómenos analizados.

Por consiguiente, dado que la presente investigación viene a cubrir un cierto vacío en la descripción del desarrollo de la complejidad sintáctica en español, el método observacional se presentaba como la opción apropiada. Ya Bennett-Kastor denunciaba, recogiendo una idea de Fassnatch (1982), la excesiva predominancia del método experimental en el campo, sobre todo teniendo en cuenta que nos encontramos ante un área científica relativamente joven: “under normal conditions a discipline will begin with naturalistic observation and descriptivism, and only after having gathered all the relevant basic facts move on to more controlled observation” (1988: 36)¹²⁶. Es decir, “la observación del lenguaje infantil en circunstancias reales es así el primer paso para su estudio científico” (Siguán, 1983: 8). Por lo tanto, también en este sentido se justifica la elección del método observacional para llevar a cabo nuestro estudio, puesto que en el ámbito hispánico, y particularmente en el terreno de la sintaxis compleja, sigue existiendo la necesidad de hacer acopio de datos descriptivos, a pesar de que se han conseguido importantes avances (cf. Aparici *et al.*, 2001; Rojas Nieto y Jackson-Maldonado, 2011).

Ahora bien, a pesar de estas ventajas, es necesario tener presente que el método observacional, como cualquier método, tiene sus limitaciones. La principal quizás sea que el investigador que emplea la observación natural obtiene, por regla general, una muestra

¹²⁶ Opiniones similares, relativas a la necesidad de que toda ciencia comience recabando datos y estableciendo hechos antes de elaborar una teoría que pueda explicarlos, se multiplican entre los expertos (e. g. Bunge 1972: 19; Goldman-Eisler, 1972: 68; López Morales, 1994: 14; Schönefeld, 2011: 12; entre otros).

parcial, limitada, reducida o, incluso, inexistente del fenómeno que trata de estudiar. En palabras de Barbara Lust:

Natural speech samples can provide rich sources of evidence on children's language knowledge, but they are inherently limited. Specific constructions may not occur in a particular child's language sample simply because the pragmatic or cognitive context of the situation hasn't motivated them (2006: 133).

A este respecto, Rocío Caravedo habla del *grado de dependencia contextual*¹²⁷ de las unidades y estructuras lingüísticas (1999: 69), que en el caso de los conectores *aunque*, *pero*, *porque*, *pues* y *si* es relativamente alto, puesto que no constituyen elementos obligatorios y su utilización se produce generalmente, por ello, en unos contextos muy precisos.

Paradójicamente, pues, la principal ventaja del método naturalístico, la libertad concedida a los participantes, constituye su mayor limitación. Es decir, “uno de los problemas que tiene el uso de las muestras de habla espontánea consiste en que las formas poco frecuentes (...) podrían no estar representadas adecuadamente en el conjunto de datos recogidos” (Rojas Nieto y Jackson-Maldonado, 2011: 79). En este sentido, los datos naturales aportan evidencias positivas sobre la presencia de una estructura en las muestras, pero resultan insuficientes para determinar si su ausencia “is due to lack of linguistic ability, lack of exposure to the construction, or lack of appropriate discourse contexts in the sample” (1996: 19). Esto puede provocar que se infravalore la capacidad gramatical infantil (Eisenberg, 1997) o que surjan dificultades a la hora de establecer cuándo la presencia de un determinado elemento se puede calificar de productiva (Demuth, 1996: 19-20). Por ello, trataremos de tener presente esta desventaja a la hora de valorar los resultados alcanzados¹²⁸.

Una segunda desventaja del método observacional es el número de variables que se dejan sin controlar o identificar y que pueden estar influyendo sobre la producción o comprensión lingüística de los participantes analizados. Evidentemente, esto influye en la posible replicabilidad de la investigación, dado que, a diferencia de los estudios experimentales, es muy difícil, si no imposible, volver a repetir el estudio en las mismas condiciones y

¹²⁷ Volveremos sobre este concepto en el siguiente capítulo (§5.3.1.1.), por cuanto es importante para interpretar adecuadamente los resultados de nuestra investigación.

¹²⁸ La lógica nos conduce a pensar que si grabamos durante más tiempo y con mayor regularidad a los niños la parcialidad de las muestras se verá reducida y, por consiguiente, los problemas relacionados con la frecuencia se solventarán. Como posteriormente veremos, recientemente han aparecido novedosas e interesantes propuestas en este sentido, propuestas que, no obstante, también tienen sus inconvenientes (§4.3.2.).

circunstancias (Bennett-Kastor, 1988: 35-36; Wells, 1985: 321). Este problema tiene que ver, sin duda, con un aspecto sobre el que Bruner llamaba la atención hace ya varias décadas: “por extraño que parezca, la noción de contexto es raramente explicada en las discusiones sobre el lenguaje” (1983: 126). Bennett-Kastor también ha aludido a esta situación:

Most of the problems, however, come under the heading of ‘context’, by which is generally meant all elements which either directly or indirectly affect the development of the child’s language, elements as diverse as physical setting, behavioral and linguistic environment, cognitive and social processes, interactional variables, and assumptions both idiosyncratic and culture-bound (1988: 35).

Por tanto, el uso de datos naturales requiere disponer de toda la información contextual posible, es decir, requiere que el contexto se describa con precisión y claridad y que estas variables se identifiquen, se definan y se codifiquen para reducir en la medida de lo posible la falta de control sobre las mismas.

Con independencia de estas limitaciones, y otras que se puedan aludir, conviene tener presente, no obstante, que algunos consideran que en realidad las desventajas del método naturalístico se han exagerado hasta el extremo de constituirse en auténticos mitos (e.g. Heilmann, 2010). En nuestra opinión, ello tiene que ver con el espíritu cualitativo del método observacional, lo que ha hecho que una considerable cantidad de investigadores lo hayan desprestigiado. Aunque volveremos posteriormente sobre la cuestión al hablar de las técnicas de análisis utilizadas (§5.2.), es importante insistir en que se trata de una perspectiva más que válida para el estudio del habla infantil. Para muchos, de hecho, es la más adecuada:

El instrumento más eficaz y menos utilizado es la escucha y observación atenta de la conducta verbal. Dado que la escucha, observación y registro de la conducta no necesita emplear procedimientos rebuscados ni metodologías sofisticadas, a veces se considera erróneamente que sólo pueden producir resultados prosaicos. El examen detenido de la literatura sobre el lenguaje infantil revela enseguida que este supuesto es falso. La mayoría de los datos actuales sobre la producción lingüística se han conseguido gracias a la cuidadosa observación de la conducta y a los procedimientos de registro. Los datos descriptivos obtenidos han sido muy eficaces para llegar a conocer la naturaleza compleja de los procesos de adquisición del lenguaje (Miller, 1978: 246).

En la actualidad, el método observacional ha sido objeto de una importante evolución gracias al desarrollo de la metodología RETAMHE y la creación del sistema CHILDES (§4.2.2.), un gran repertorio de habla infantil que contiene datos de adquisición de diferentes lenguas del mundo.

4.2. EL GIRO COMUNICATIVO Y LA METODOLOGÍA RETAMHE: LOS CORPUS DE HABLA INFANTIL

A partir del “giro comunicativo” de los años 70, los investigadores del habla infantil comenzaron a entender que no es posible estudiar el desarrollo lingüístico aislado de su contexto conversacional, social y cultural. En palabras de Díez-Itza, Snow y MacWhinney:

El giro comunicativo, que llegó de la mano de los enfoques funcionales, socioculturales y pragmáticos, vino a decir que estábamos haciendo las fotos con las figuras cortadas por la mitad, que no podíamos hablar del lenguaje del niño, de un niño, que el lenguaje es cosa de dos, que el discurso es compartido y que, de algún modo, había que volver atrás, volver a observar y describir la adquisición y desarrollo del lenguaje en sus escenarios comunicativos naturales (1999: 518).

Las nuevas corrientes interaccionistas, por tanto, también tuvieron incidencia en la metodología y, de hecho, en cierto modo las innovaciones metodológicas contribuyeron a su emergencia. Con el auge de los nuevos modelos teóricos, muy interesados en las variables pragmáticas, el método experimental, dominante durante la década de los 60, comenzó a mostrar síntomas de debilidad y se volvió “al inevitable e insustituible método observacional, pero en unas condiciones tecnológicas impensables para nuestros tatarabuelos en estas lides” (Díez-Itza, Snow y MacWhinney, 1999: 518). Nació así la metodología de “Registro, Transcripción y Análisis de Muestras de Habla Espontánea”, que Díez-Itza (1992a) ha denominado abreviadamente metodología RETAMHE y que desde la aparición de la obra de Brown (1973), su más ilustre precursor, se ha convertido en el paradigma del “estudio moderno del lenguaje infantil” (Díez-Itza, Snow y MacWhinney, 1999: 518)

La metodología RETAMHE establece el seguimiento de tres pasos, que son los que le dan nombre —registro, transcripción y análisis—, pero alude también al carácter natural de los datos —muestras de habla espontánea—. Es, por tanto, el correlato metodológico perfecto para el nuevo paradigma teórico surgido tras el “giro comunicativo”, aunque trae consigo

nuevas dificultades como la representatividad y validez de las muestras o la necesidad de formatos estandarizados de transcripción y codificación que permitan compartir y comparar resultados (Bennet-Kastor, 1986b; MacWhinney y Snow, 1985; Ochs, 1979b). Todas estas dificultades se resolverán, o por lo menos se verán considerablemente reducidas, con la generalización del uso de los computadores y el desarrollo de la lingüística de corpus, que tiene su más evidente representación en el campo en la creación del sistema CHILDES (§4.2.2.)

4.2.1. La revolución instrumental: la lingüística de corpus

La investigación científica del lenguaje infantil, tal y como la conocemos en la actualidad, es el resultado de dos pequeñas revoluciones que han tenido lugar en el siglo XX: la revisión que hace Chomsky de la noción de lenguaje y la invención de las grabadoras portátiles (Sokolov y Snow, 1994: 1). A ello hay que sumar una segunda gran revolución tecnológica —dejando a un lado las grabadoras de vídeo— que cambiaría por completo el estudio del habla infantil, impulsando así la metodología RETAMHE: la aparición de los computadores personales y el desarrollo de la informática¹²⁹.

El auge y extensión de esta nueva herramienta tecnológica no podía pasar desapercibida para la lingüística, que supo ver enseguida las innumerables posibilidades que ofrecía, dando así lugar a la moderna *lingüística de corpus*, que para algunos autores ha revolucionado el estudio del lenguaje (Hunston, 2002: 1). En realidad la lingüística de corpus constituye una práctica metodológica que ya existía antes de la aparición de los computadores¹³⁰, si entendemos por *corpus* un “conjunto de textos, sea cual sea su origen, que constituye el material de análisis de una investigación dada” (López Morales, 1994: 95). Es decir, representa, pues, ese espíritu inductivo que siempre, con mayor o menor fuerza, ha estado presente en el estudio de la lengua, con ese afán de observar directamente la realidad y analizar ejemplos producidos en contextos naturales. Los “diarios de bebés” de finales del siglo XIX, por ejemplo, no son más que modestos corpus basados en un único individuo. Entendida en este sentido amplio, la lingüística de corpus tiene sus más inmediatos antecedentes en la lingüística norteamericana de inicios del siglo XX, cuando nombres tan

¹²⁹ En la misma línea, y más recientemente, Slobin hacía mención tres innovaciones tecnológicas que habían revitalizado el campo: las grabadoras de audio, las grabadoras de vídeo y la aparición de los computadores (Slobin, 2014).

¹³⁰ Nelson Francis, en un juego de palabras muy ingenioso, habla de “corpora B.C.”, esto es, “before the use of computers” (1992: 17)

destacados como los de Boas o Sapir compilaron pequeños corpus con el fin de estudiar las lenguas amerindias vivas.

No obstante, hoy en día el término *lingüística de corpus* tiene un sentido más restringido y ésta se ha desarrollado de tal forma que existe incluso un debate en torno a si se ha constituido ya como una subdisciplina lingüística o si constituye una opción metodológica más (cf. Sardinha, 2004: §1.13)¹³¹. De cualquier modo, “en la actualidad está plenamente integrada dentro de la lingüística, sea como rama de la misma o como método” (Garrote Salazar, 2010: 14). Podemos decir, por tanto, que un *corpus* constituye “a collection of texts assumed to be representative of a given language put together so it can be used for linguistic analysis” (Tognini-Bonelli, 2001: 2). Esto significa que no son meros compendios de ejemplos lingüísticos naturales, sino que detrás debe haber un diseño, un formato electrónico y, además, han de cumplir ciertos requisitos, ya que han sido creados con fines investigadores¹³². A diferencia de un simple archivo electrónico de textos, “the specific purpose of the design determines the selection of texts, and the aim is other than to preserve the texts themselves because they have intrinsic value” (Hunston, 2002: 2).

Entendida de esta manera, la lingüística de corpus renacerá en la década de los 60, momento en el que Chomsky publica sus primeros trabajos (Chomsky, 1957, 1959, 1965) y aboga por el uso del método hipotético-deductivo y la introspección, en consonancia con el racionalismo que predicaba. Esta defensa conllevaba una crítica al método inductivo y, por consiguiente, a la lingüística de corpus, que sufrió un notable abandono. No obstante, la crítica chomskyana al uso de corpus o al tratamiento estadístico de los datos lingüísticos suele extraerse de su contexto original, tanto por sus defensores como por sus detractores. En realidad, Chomsky aludía al uso que los distribucionalistas de su tiempo hacían de estos bancos de datos, no a toda la lingüística de corpus, y mucho menos a la moderna lingüística de corpus, cuestión sobre la que ha venido insistiendo reiteradamente Guillermo Rojo (2002, 2010)¹³³.

Sea como sea, es indudable que los autores que por entonces trabajaban con datos de corpus eran una minoría que nadaba contracorriente, y la lingüística de corpus continuó

¹³¹ No nos corresponde a nosotros entrar en este debate, aunque es evidente que nos inclinamos a favor de considerarla un método (McEnery y Wilson, 1996: 1). Más que una disciplina, pues, supone “una forma diferente de afrontar el estudio de los fenómenos lingüísticos” (Rojo, 2010: 1158).

¹³² La propia Tognini-Bonelli (2001), por ejemplo, apunta tres parámetros que conviene tener en cuenta en la confección de un corpus: la autenticidad de sus textos, su representatividad y el procedimiento empleado en la obtención de las muestras.

¹³³ De hecho, las críticas de Chomsky llevan implícita la idea de que la Lingüística de corpus es únicamente cuantitativa, lo cual es un error (McEnery y Wilson, 1998: 61).

siendo una opción metodológica minoritaria hasta la década de los 80, época en la que, coincidiendo con la comercialización de los computadores personales, tendrá su verdadero auge y dejará de ser minoritaria¹³⁴. Las décadas de los 80 y de los 90 supusieron así la creación de diversos corpora, que contaban ya con cientos de millones de *tokens* almacenados informáticamente¹³⁵, y hoy en día “la llamada Lingüística de corpus domina el panorama actual de la indagación sobre las lenguas y el lenguaje” (Fernández Pérez, 2011: 7). Prácticamente todos los modelos y corrientes teóricas de la lingüística contemporánea recurren, de un modo u otro, a datos de corpus para sustentar teorías y verificar o rechazar hipótesis, y se han vuelto especialmente útiles en el ámbito de la Lingüística Aplicada (Hunston, 2002). Su continua expansión ha traído como resultado la creación de numerosos bancos de datos, con diversos propósitos y desde enfoques teóricos diferentes: desde corpus de adquisición de segundas lenguas, corpus diacrónicos o corpus sincrónicos orales hasta corpus de lenguaje clínico y, por supuesto, corpus de habla infantil.

4.2.2. Lingüística de corpus y adquisición de la lengua: la creación del sistema CHILDES

El campo de estudios del habla infantil no podía quedarse al margen, lógicamente, de esta revolución instrumental (Hunston, 2002: 1; Rojo, 2002, 2010) que ha permitido mejorar la metodología observacional: “this new transcript library involve electronic rather than paper-based systems, thus simplifying storage, exchange, and, of course, analysis” (Sokolov y Snow, 1994: 3). Por consiguiente, la metodología RETAMHE se vio impulsada por este nuevo panorama en el que se recopilan, en un tiempo relativamente breve, una gran cantidad de datos de habla infantil, generalmente de varios niños y en contextos idiomáticos diversos. A continuación, los datos, una vez transcritos y codificados, se almacenan electrónicamente, facilitando su recuperación mediante programas informáticos de análisis. Ahora bien, a pesar de estas ventajas, este nuevo enfoque metodológico trae consigo nuevas limitaciones y nuevos problemas a tener en cuenta, como ya hemos comentado. En palabras de Sokolov y Snow (1994: 3):

¹³⁴ Como dato anecdótico, en esta década se acuña el término de *lingüística de corpus*, con la publicación de la simbólica obra de Jan Aarts y Willem Meijs, *Corpus Linguistics: Recent Developments in the Use of Computer Corpora in English Language Research* (1984).

¹³⁵ Para un resumen de la historia reciente de la Lingüística de corpus pueden consultarse los trabajos de Tognini-Bonelli (2001: 50-52; 2010).

But the move to electronic storage and the associated possibilities for automated analysis raised many new issues: Automated analysis required a standardized transcription format and a high level of quality control for stored transcripts. Without these, the automated analyses simple would not be trustworthy.

Por tanto, las nuevas posibilidades de intercambio de información en tiempo real y, por consiguiente, la comparación interlingüística de resultados requerían que los investigadores se pusiesen de acuerdo en torno a un sistema de transcripción común, una necesidad que fue reivindicada a finales de los 70 por Ochs (1979b). En este sentido, la generalización en el uso de los computadores personales en las dos décadas finales del siglo XX fue lo que “propulsó un cambio en la mentalidad de la comunidad científica en torno a este campo de interés, abandonando su carácter individualista y sectario para confluir en una nueva idea de contraste e intercomunicación” (Garrote Salazar, 2010: 34).

Es en este contexto cuando, en 1983, Brian MacWhinney y Catherine Snow discuten por primera vez la posibilidad de crear un archivo de transcripciones de lenguaje infantil. Su idea era continuar la senda iniciada por Roger Brown, quien, consciente del esfuerzo y el empeño que es necesario poner en la tarea de transcripción, utilizó la tecnología de su época, la mimeografía, para realizar copias de sus transcripciones, que posteriormente compartió con todo aquel que estuviera interesado en investigar a sus ya célebres sujetos Adam, Eve y Sarah¹³⁶. MacWhinney y Snow, inspirados por este alarde de generosidad científica, deciden crear un banco de datos, siendo conscientes de la necesidad de un formato estandarizado y de que ofrecer una gran cantidad de datos también requería la existencia de herramientas apropiadas para el análisis de estas bases de datos de considerable tamaño. Por ello, el archivo de transcripciones que en un principio habían ideado pronto se convirtió en todo un sistema que, además de facilitar el acceso a las transcripciones, desarrolla y proporciona herramientas para su análisis, así como convenciones para la transcripción y codificación de las muestras.

Tras bautizar al sistema como *Child Language Data Exchange System* (CHILDES), comenzaron, a partir de 1984, a solicitar archivos y a diseñar las convenciones del formato de transcripción y las herramientas necesarias para el análisis, naciendo así, en el departamento de Psicología de la Universidad de Carnegie Mellon, el proyecto CHILDES. Por su

¹³⁶ Incluso hoy en día el “corpus” Brown sigue siendo objeto de estudio. Un simple ejemplo: en el *Handbook of Research in Language Development Using CHILDES* (1994), editado por Sokolov y Snow, hay un trabajo sobre el desarrollo de los archilexemas en inglés de Bodin y Snow que utiliza los datos de Adam.

importancia histórica para el campo, y a modo de homenaje, las primeras transcripciones en incorporarse al sistema fueron las correspondientes a los tres corpus longitudinales de Brown, a partir de las cuales la base de datos ha crecido exponencialmente. Así, en la actualidad, CHILDES es el componente correspondiente al habla infantil del sistema TALKBANK (<<http://talkbank.org>>), el cual permite compartir e investigar interacciones conversacionales con fines muy diversos: desde el lenguaje de pacientes afásicos hasta el bilingüismo adulto o la adquisición de segundas lenguas. La base de datos CHILDES —a la que se puede acceder gratuitamente a través de la dirección <<http://childes.psy.cmu.edu>>— es, con 44 millones de palabras, el corpus oral más grande existente hasta el momento (MacWhinney, 2008), y continúa actualizándose constantemente con las contribuciones de investigadores procedentes de ámbitos geográficos diversos.

El proyecto CHILDES fue presentado a la comunidad científica en dos artículos publicados en *Journal of Child Language* (MacWhinney y Snow, 1985, 1990), cambiando el panorama de la investigación en habla infantil para siempre. MacWhinney y Snow eran conscientes de que el desarrollo de la informática abría la puerta a nuevas posibilidades, no sólo en cuanto al almacenamiento, intercambio y análisis de los datos, sino también en lo que tiene que ver con la mejora y fiabilidad de los mismos:

With microcomputer word-processing systems readily available to all researchers, it is easy to enter transcript data into computer files which may then be easily duplicated, edited, and analysed by standard data-processing techniques (MacWhinney y Snow, 1985: 272).

Por ello, el objetivo del sistema CHILDES es, en sus propias palabras, “to bring about major improvements in the organizational structure and accessibility of the empirical base for child language theory” (1985: 272). Pretenden así dar respuesta a tres necesidades del campo muy evidentes por entonces: mayor eficiencia en el intercambio de datos, mayor precisión en la recopilación, codificación y análisis, y, por último, la automatización de ambos procesos. De este modo, MacWhinney publicará los manuales del sistema, en los que enumera los objetivos del proyecto: (i) aportar datos para la comparación interlingüística, (ii) desarrollar un sistema de transcripción consistente, compartido y documentado, y (iii) automatizar el proceso de análisis (MacWhinney, 2000a: §2.6.). Para cumplir con estos objetivos fundamentales se desarrollaron tres herramientas distintas, pero encaminadas hacia el

cumplimiento de una única función, dado que “these three tools are like the legs of a three-legged stool” (MacWhinney, 2000a: 9). Pasamos a describir brevemente en qué consiste cada una de ellas y qué importancia tienen para nuestra investigación.

4.2.2.1. La DATABASE

El primer componente del sistema, la DATABASE, es una base de datos informatizada en la que se incluyen todas aquellas transcripciones que los investigadores van aportando. Aunque el inglés sigue siendo la lengua más representada, hoy en día el sitio CHILDES (<<http://chilides.psy.cmu.edu>>) pone a disposición de la comunidad científica un conjunto extensísimo de datos de habla infantil de entornos idiomáticos variados, permitiendo a los investigadores “to test research hypotheses on larger and more diverse samples than had previously been possible” (Sokolov y Snow, 1994: 5).

En concreto, en el momento en que se desarrolló este trabajo [2015], el sistema contiene datos de adquisición de 40 lenguas de grupos lingüísticos diversos: asiáticas, célticas, inglesas, germánicas, románicas y eslavas. El subcorpus de romance incluye seis lenguas — catalán, francés, italiano, portugués, rumano y castellano— y un total de 54 archivos, una veintena de ellos dedicados al español¹³⁷, entre los cuales se encuentra el que hemos manejado para nuestra investigación: el corpus Koiné de habla infantil (§4.3.).

4.2.2.2. El formato CHAT

La segunda herramienta del sistema CHILDES es el formato CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*), que han de utilizar todas aquellas transcripciones que quieran formar parte de la DATABASE, con lo que se da respuesta a la necesidad de hallar un sistema de transcripción consensuado y compartido por los analistas del lenguaje infantil. Fue específicamente diseñado, por MacWhinney y Walter en 1987, para transcribir y codificar habla infantil, y cuenta con la ventaja de ser riguroso y estar bien fundamentado, pero, al tiempo, ser relativamente flexible, lo que permite ajustarlo a las necesidades, la perspectiva teórica y los objetivos particulares de cada investigación (Ochs, 1979b). Este aspecto es especialmente interesante para la investigación interlingüística porque ofrece la posibilidad de adaptar el formato a las particularidades de cualquier lengua del mundo.

¹³⁷ Estos corpus se encuentran disponibles en la dirección <<http://chilides.psy.cmu.edu/data/romance>> y sus principales características —número de participantes, edad, periodo cronológico cubierto, lenguas, etc.— descritas en <<http://chilides.psy.cmu.edu/manuals/08romance.pdf>>.

Así pues, todos los archivos del sistema CHILDES han de cumplir unos requisitos formales mínimos en lo que atañe a la codificación más elemental, denominada *MinCHAT*. Las transcripciones se crean mediante el procesador de textos de CHILDES (CED) y se presentan en líneas —y no en columnas como tradicionalmente se hacía—, existiendo tres tipos: (i) líneas de encabezamiento, que se inician mediante el código “@” e incluyen datos generales de la transcripción (edad de los participantes, fecha y lugar de grabación, situaciones contextuales registradas, lenguas empleadas, identificación del investigador encargado de la transcripción, etc.); (ii) líneas principales, encabezadas por el símbolo “*” y que incluyen las producciones verbales de los participantes; (iii) líneas dependientes, identificables por el símbolo inicial “%” y que “contienen códigos, comentarios o descripciones que complementan la transcripción propiamente dicha que aparece en las líneas principales de las que dependen” (Díez-Itza, Snow y MacWhinney, 1999: 524).

Es interesante destacar, por las implicaciones que tiene para nuestro trabajo, que en cada línea principal se recogen intervenciones o enunciados, pero no turnos. El propio manual del CHAT indica claramente “the basic units of CHAT transcription are the morpheme, the word, and the utterance” (MacWhinney, 2000a: 55). Esto es importante porque, como hemos dicho, desde los modelos basados en el uso se considera que la *utterance* es la unidad psicolingüística básica del proceso de adquisición y ha sido nuestra unidad de análisis (§3.3.). En cuanto a las líneas dependientes, son líneas que pueden contener información muy relevante, y lo interesante es que cada línea principal puede llevar asociadas tantas como se estime oportuno. Además, aunque el formato CHAT incluye una extensa nómina, es posible crear nuevas líneas en caso de que las existentes no cubran las necesidades del investigador: desde codificación fonológica (%pho) o morfosintáctica (%mor) hasta información sobre los tipos de actos de habla (%spa), los errores de los niños (%err)¹³⁸ o comentarios en general que se consideren relevantes (%com).

4.2.2.3. El paquete de programas CLAN

Por último, la tercera herramienta del sistema CHILDES es CLAN (*Computerized Language ANalysis*), un paquete de programas informáticos específicamente diseñado por

¹³⁸ A nuestro entender, calificar ciertos fenómenos del habla infantil como “errores” responde a una óptica prescriptivista que juzga el desarrollo lingüístico mediante el prisma del habla adulta (Fernández Pérez, 2006a, 2006c, 2011). Esta perspectiva es inadecuada para describir y valorar el lenguaje infantil, de ahí que en el corpus Koiné, aprovechándose de la flexibilidad del formato CHAT, esta línea haya sido sustituida por otra que se refiere a estos aspectos característicos del habla infantil temprana como “particularidades” (%xpar).

Leonid Spektor, en la Universidad Carnegie Mellon, para el análisis de transcripciones en formato CHAT y que permite automatizar el tercer y último paso de la metodología RETAMHE, el análisis. Las posibilidades que CLAN permite a este respecto son múltiples y variadas, desde simples recuentos de frecuencias hasta cálculos de la MLU, la MLT (*Mean Length of Turn*) o porcentajes correlacionales entre el habla dirigida y la propia producción infantil. No obstante, y como sucedía con el formato de transcripción, existe un número reducido de programas que se consideran básicos y que constituyen el núcleo de CLAN, denominados *MinCLAN*, que se pueden manejar con conocimientos básicos de informática y la lectura previa de los manuales (MacWhinney, 2000a, 2000b; Díez-Itza, Snow y MacWhinney, 1999).

4.3. ORIGEN DE LOS DATOS: EL CORPUS KOINÉ DE HABLA INFANTIL

Los datos necesarios para llevar a cabo nuestra investigación han sido tomados del corpus de habla infantil Koiné, al que se puede acceder, como cualquier corpus que se integra en el sistema CHILDES, de forma libre y gratuita a través de la red¹³⁹. Ha sido desarrollado por el Grupo Koiné, equipo de investigación dirigido por Milagros Fernández Pérez y perteneciente al área de Lingüística General de la Universidad de Santiago de Compostela (www.usc.es/koine). Su diseño, construcción y constante actualización es fruto de casi dos décadas de esfuerzo que se ha llevado a cabo, hasta la actualidad [2015], bajo seis proyectos de investigación diferentes¹⁴⁰.

La elección de este corpus para llevar a cabo nuestro trabajo está motivada por dos razones principales. En primer lugar, es uno de los mayores corpus con datos de desarrollo del español, tanto por número de participantes como por horas de grabación (cf. Garrote Salazar, 2010: 55), y además en la franja cronológica que nos interesa (2;0-4;0). En segundo lugar, aunque no en un grado menor de importancia, sino más bien todo lo contrario, un motivo clave ha sido nuestro conocimiento de la base de datos y de su proceso de construcción, dado que, como miembro del grupo Koiné, he podido participar activamente en su proceso de codificación, así como en tareas de revisión, mejora y completado de la transcripción. Creo que este contacto constante con el corpus me ha aportado una visión sobre el mismo que me

¹³⁹ Accesible a través de la dirección web <<http://chilides.psy.cmu.edu/data/Romance/Spanish/koine>>. Su ISBN es 1-59642-273-4.

¹⁴⁰ La información relativa al financiamiento recibido por el Grupo Koiné para el desarrollo de su base de datos puede consultarse en la dirección web <http://www.usc.es/koine/adquisic_financ-gl.html>.

ha permitido seleccionar una muestra adecuada a mis intereses y objetivos, además de familiarizarme con el formato CHAT (§4.2.2.2.) y con las herramientas informáticas de CLAN (§4.2.2.3.).

Todo corpus, sea cual sea su tamaño y su propósito, implica inevitablemente una toma de postura lingüística, de ahí que sea tan importante establecer explícitamente los criterios que se han seguido en su diseño: desde qué tipo de información se ha recogido y cómo se ha hecho, hasta el número de participantes o las decisiones tomadas en los procesos de transcripción y codificación (Demuth, 2008: 200). Se trata de cuestiones fundamentales, puesto que “spontaneous production data are useful only when collected systematically and with careful attention to details that affect the quality of the resulting corpus” (Demuth, 1996: 4). En consecuencia, nos parece apropiado exponer con cierto detalle cómo ha sido este proceso en el caso concreto del corpus Koiné, por cuanto todo ello condiciona la fiabilidad de los datos, la interpretación final de los resultados y, por consiguiente, la validez de las conclusiones del estudio.

4.3.1. Características de los participantes

El corpus Koiné contiene datos de 71 participantes nacidos en la Comunidad Autónoma de Galicia (España), con edades comprendidas entre los 1;6 y los 4;5 años y con un desarrollo lingüístico y cognitivo normal. Sin embargo, algunos presentan intervenciones muy esporádicas, participan en un número reducido de sesiones de grabación o no nos consta su edad, por lo que podemos decir que el número total de participantes es de 66, equilibrados en cuanto al sexo: 34 niños y 32 niñas. Se procuró que su extracción social fuese diversa y, en la medida de lo posible, que reflejase hasta cierto punto la variación lingüístico-cultural de Galicia. Por este motivo, la recogida de los datos se realizó en cinco escuelas infantiles, de titularidad tanto pública como privada, y ubicadas en tres poblaciones —urbanas y semiurbanas— de diferente tamaño, por lo que sus clientes presentaban un estatus socioeconómico variado: Santiago de Compostela (100.000 habitantes aproximadamente), Lugo (90.000) y A Estrada (15.000), esta última situada a unos treinta kilómetros de Santiago de Compostela, ya en la provincia de Pontevedra (cf. §4.3.2, Tabla 6).

Esta diversidad también se ve reflejada en otro aspecto particularmente importante para el desarrollo lingüístico. Nos referimos al contacto que los niños tienen con las dos lenguas oficiales de Galicia, el castellano y el gallego, dado que la procedencia, especialmente en el

parámetro *urbano / semiurbano*, afecta al uso habitual de estas lenguas. Si bien en principio los impulsores del corpus Koiné pretendían recabar datos de una y otra lengua, pronto se pudo comprobar que el gallego tenía una presencia minoritaria, incluso en aquellos casos donde los padres habían informado de que ésta era la lengua habitual en el hogar familiar¹⁴¹. En consecuencia, la presencia de producciones en gallego en el corpus es escasa en comparación con los datos disponibles para el castellano. Más allá de esta circunstancia, en nuestro estudio nos hemos centrado sólo en las producciones en español, por lo que hemos tratado de tener en cuenta el uso que los participantes hacen de estas lenguas a la hora de seleccionar la muestra (cf. §5.1.2.2.).

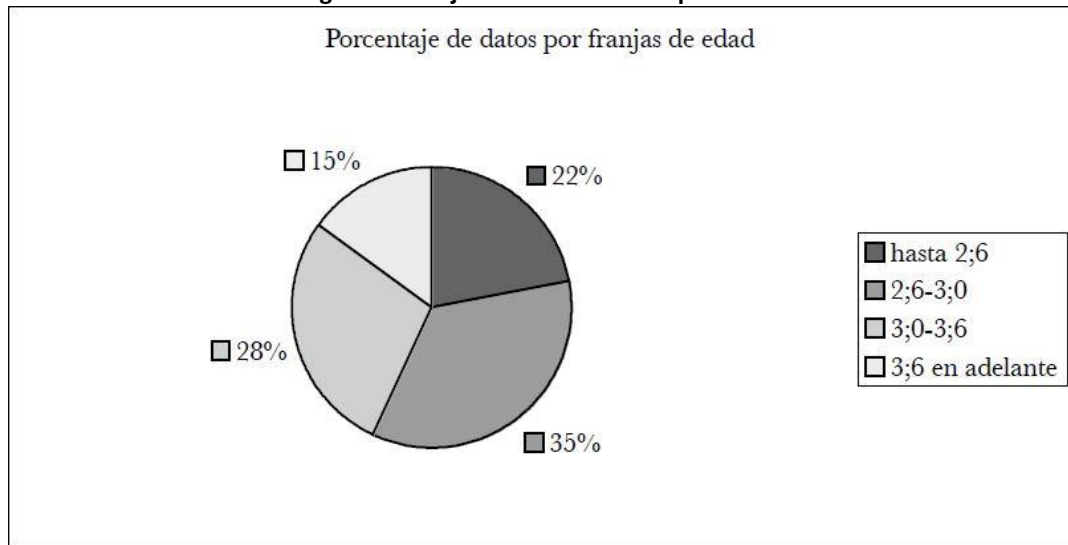
En definitiva, podemos decir que “las hormas sociales básicas con repercusión previsible en la dinámica adquisitiva están pues representadas” (Fernández Pérez, 2011: 23). Aunque es importante disponer de una cierta heterogeneidad en la procedencia social de los participantes, cabe recordar que el corpus Koiné se construyó con la idea de investigar el desarrollo comunicativo infantil, por lo que son mucho más importantes las variables psicolingüísticas —edad, sexo, nivel de desarrollo gramatical, seguimiento cubierto, entorno, etc.— que las variables sociales. En palabras de Fernández Pérez, “un corpus de habla infantil sostiene su relevancia en aspectos de carácter psicolingüístico como son los márgenes evolutivos, el sexo de los niños, o su entorno familiar y escolar” (2011: 23) (cf., asimismo, Fernández Pérez, en revisión).

Precisamente en cuanto a los márgenes evolutivos, el corpus Koiné constituye una base de datos particularmente válida para analizar la franja cronológica que conduce de los 2;0 a los 4;0 años, que es la que a nosotros nos interesa. Considerados los 66 participantes en su conjunto, el rango cronológico total cubierto cubre exactamente desde los 1;6.30 hasta los 4;5.11 años. La franja de edad con mayor representación en el corpus, en cuanto al número de participantes, es la de los 2;6-3;0 años, seguida por la de los 3;0-3;6, lo que también se ajusta a nuestros intereses, dado que la bibliografía especializada apunta a estas edades como claves en el desarrollo de las construcciones complejas (§2.). Obsérvese el siguiente gráfico, tomado de Fernández Pérez (2011: 24), para comprobar esta distribución¹⁴²:

¹⁴¹ Es decir, se comprobó que las escuelas infantiles, y por tanto el proceso de escolarización ya en edades tempranas, son un ámbito de castellanización en Galicia.

¹⁴² Es necesario destacar que un mismo participante puede aparecer representado en diversas franjas de edad, en función del periodo cubierto durante su seguimiento longitudinal.

Figura 1. Franjas de edad en el corpus Koiné



Fuente: Fernández Pérez (2011:24)

Los 66 participantes del corpus han recibido, además, un seguimiento regular, de periodicidad quincenal, a lo largo de un periodo relativamente dilatado que va, en función de cada caso, desde los seis meses hasta cerca de los dos años. Para conformar nuestra muestra, como posteriormente explicaremos, hemos seleccionado sólo a aquellos niños cuyo seguimiento supera los doce meses (§5.1.2.5.).

4.3.2. El proceso de registro

La directriz fundamental que ha guiado todas las decisiones relativas al diseño y confección del corpus Koiné ha sido la de conseguir datos ecológicos, esto es, producciones infantiles emitidas en un contexto natural (Fernández Pérez *et al.*, 1999; Fernández Pérez, 2011). Para ello se siguió una de las máximas de la *observación participante*: “la observación de una comunidad específica no se lleva a cabo desde un lugar distante y seguro, sino desde el interior de las cosas, esto es, participando en tantos eventos sociales como sea posible” (Duranti, 1997: 131)¹⁴³. El principio constructor, por tanto, fue la búsqueda de la naturalidad en el comportamiento comunicativo de los niños, y consideramos que este enfoque hace que resulte una base de datos idónea para nuestra investigación.

El primer aspecto relevante es el método de recogida de las muestras, puesto que, como Miguel Siguán advertía, “no podemos limitarnos a observar exclusivamente lo que el niño

¹⁴³ De hecho, se han escrito tratados al respecto de cómo utilizar esta metodología con niños en edades tempranas, como el de Fine y Sandstrom, quienes destacan que el proceso de adquisición de la lengua “it has been studied by linguists, but not often using the participant observation methodology” (1988: 37).

dice” (1983: 14), sino que es necesario registrar todo aquello que pueda aportarnos información de su intención comunicativa: sus gestos, sus miradas, sus actitudes ante el resto de interlocutores, la situación de habla, etc. Por ello, el registro de los datos en el corpus Koiné se realizó en soporte audiovisual, ya que la información recogida es más diversa y más completa que una grabación de audio. Un segundo parámetro clave es la elección del espacio en el que se han de realizar las grabaciones y que en este caso requería introducirse en el propio entorno del niño. Éste es un aspecto importante en el estudio de la complejidad sintáctica, puesto que “it is generally recognized that young children are more likely to talk freely, and to use more grammatically complex constructions, when they are in a familiar environment” (Demuth, 1996: 10). Aunque se barajó la posibilidad de grabar en el propio hogar familiar, finalmente por razones prácticas se concluyó que el lugar más apropiado era el contexto educativo: el acceso era menos problemático y la intromisión menos brusca, existía la posibilidad de grabar a varios niños a la vez, se observan también interacciones entre iguales, etc.

Como hemos anticipado en el anterior apartado, se seleccionaron cinco escuelas infantiles, ubicadas en tres poblaciones gallegas, con lo que se pretendía evitar la sobrerrepresentación de una zona o de un asentamiento poblacional concreto. Obsérvese al respecto el siguiente cuadro:

Tabla 6. Datos de las escuelas infantiles

Escuela infantil	Titularidad	Número de sesiones	Provincia	Población	Ubicación
Breogán	Pública	47	A Coruña	Santiago de Compostela	Periferia; zona universitaria
Vite	Pública	44	A Coruña	Santiago de Compostela	Periferia; barrio clase media
Sta. Susana	Pública	28	A Coruña	Santiago de Compostela	Zona centro
Elfos	Privada	33	Pontevedra	A Estrada	Zona centro
A Milagrosa	Pública	14	Lugo	Lugo	Periferia; barrio clase media

Las técnicas de recopilación de los datos están también encaminadas hacia la consecución de la máxima naturalidad posible en el comportamiento de los niños y, por tanto,

se basan en el diálogo¹⁴⁴. Por ello, las primeras sesiones consistían en meras tomas de contacto entre los niños y los investigadores, con lo que se buscaba alcanzar un cierto grado de familiaridad y evitar que los niños resultaran cohibidos en su comportamiento (Díez-Itza, 1992a: 289-290; Siguán, 1983: 17-18). Durante las sesiones de grabación se formaban pequeños grupos, habitualmente de cuatro o cinco niños, tratando siempre de respetar un equilibrio en cuanto al sexo.

Se procuró que las actividades llevadas a cabo durante las sesiones de grabación fuesen diversas y, además, las habituales en el contexto educativo, lo que permitió recoger muestras de habla en situaciones contextuales variadas (Campbell y Wales, 1970: 263): desde conversaciones totalmente espontáneas hasta juegos, pruebas de denominación o lectura de cuentos con el adulto. Por tanto, aunque se pretendía que los investigadores asumiesen un papel básicamente pasivo, cediéndole el protagonismo al niño, en ocasiones también se emplearon procedimientos de elicitación, aspecto que se recomienda en los manuales especializados (Díez-Itza, 1992a: 290). Ambos procedimientos —conversación espontánea y elicitación— no estaban fijados de antemano, sino que variaban en función de la edad de los niños, de su comportamiento, de su predisposición, de su carácter, etc. Con ello se procuraba mantener una actitud flexible que diera lugar a una interacción abierta y dinámica, que fueran los propios niños los que participaran en las actividades libremente y no forzados por el adulto. Este aspecto es relevante, por cuanto “se ha comprobado que cuanto más estructurada es la sesión, menos variado resulta el lenguaje en lo que se refiere a diversidad de estructuras y significados expresados” (Miller, 1978: 237). La línea común detrás de todas estas actividades era la misma: conversar de forma natural con los niños.

Un último aspecto importante en la recogida de los datos tiene que ver con “the length of sessions and the intervals between sessions, and the are no rules” (Bloom, 1991: 7-8). Sin embargo, en los últimos años han surgido propuestas encaminadas a aumentar la frecuencia y reducir los intervalos temporales entre grabaciones, obteniendo así lo que se conocen como “muestras densas” (*dense databases*, DDB) (Lieven y Behrens, 2012; Tomasello y Stahl, 2004)¹⁴⁵. Otros procedimientos pretenden ir un paso más allá, como el sistema LENA (*Language Environment Analysis*)¹⁴⁶ o el *Human Speechome Project* (Roy *et al.*, 2006),

¹⁴⁴ Pueden consultarse los criterios con mayor detalle en Fernández Pérez *et al.* (1999: 54).

¹⁴⁵ Para ello es necesario aumentar la frecuencia de las grabaciones hasta al menos las cinco horas semanales, lo que permite capturar entre un 7 y un 15 % del habla de los niños, frente al 1-2 % que se obtiene mediante el procedimiento tradicional, de acuerdo con Tomasello y Stahl (2004) (§4.3.4.).

¹⁴⁶ Para más información sobre este proyecto puede consultarse la dirección web <<http://lenafoundation.org>>.

encaminados ya no a conseguir muestras representativas del habla del niño, sino a grabar todo lo que dice, algo que antes no era más que un ideal difícil de alcanzar (Wagner, 1985) (cf., para una síntesis de estos métodos novedosos, Naigles, 2012: 145)¹⁴⁷. Con independencia de estas propuestas novedosas, hasta la actualidad el criterio más extendido en el área ha sido el de realizar grabaciones quincenales y con una duración de al menos media hora, ya que, en palabras de López-Ornat y sus colaboradoras, “el lapso de 15 días es suficientemente amplio como para poderse observar cambios en la gramaticalización y suficientemente reducido como para no perder pasos en la evolución de una estructura lingüística determinada” (1994: 7).

Finalmente, pues, en el caso del corpus Koiné se decidió seguir este criterio universal y realizar grabaciones cada quince días, puesto que se buscaba que el periodo de seguimiento longitudinal fuese dilatado. Si bien la esta periodicidad no se pudo cumplir en ciertos casos esporádicos —ausencias por enfermedad, periodos vacacionales, etc.—, en general este criterio se ha respetado. En cambio, la duración de las sesiones de grabación se caracteriza por una cierta irregularidad, dado que la única directriz que los investigadores recibieron era que no se sobrepasara en exceso la media hora, para que los niños no se cansaran y comenzasen a mostrar falta de interés (Díez-Itza, 1992b; Siguán, 1983). Así, la duración media de las grabaciones está entre los 15-20 minutos, pero mientras algunas sesiones alcanzaban los treinta minutos, otras se cortaban antes de los cinco. El motivo es que, como en el caso de las técnicas de recogida, no se quería seguir una planificación estricta, de modo que la duración de las sesiones dependía mucho de la actitud de los niños: si se mostraban participativos y animados, se procuraba que durasen todo lo posible, pero si su actitud era poco colaborativa o exhibían síntomas de cansancio, se daba por concluida la sesión de grabación.

Las grabaciones se extendieron a lo largo de un periodo total de cuatro años, entre el año 1996 y el año 2000. Este proceso dio lugar a un total de 166 archivos audiovisuales —47 en *Breogán*, 33 en *Elfos*, 14 en *Milagrosa*, 28 en *Sta. Susana* y 44 en *Vite*— que, en conjunto, suman cerca de 50 horas de grabación. El corpus Koiné supone, por tanto, un corpus de conversación espontánea que contiene una gran cantidad de muestras de habla infantil,

¹⁴⁷ Sin embargo, hemos de decir que estas aproximaciones no están exentas de inconvenientes, pues, por ejemplo, el proceso de transcripción de los datos es demasiado ambicioso y, por tanto, la profundidad alcanzada en su codificación y análisis puede verse afectada. Además, normalmente sólo se recogen las producciones de un único niño.

recabadas a partir de un número elevado de participantes¹⁴⁸. Consideramos que las decisiones tomadas por el Grupo Koiné en su diseño han sido las adecuadas, ya que redundan en la naturalidad de las muestras y, por consiguiente, en la fiabilidad de los datos (§4.3.4.). En consecuencia, es un corpus particularmente útil para trabajos que, como el nuestro, parten de datos de la producción espontánea para describir el desarrollo gramatical.

4.3.3. El proceso de transcripción y codificación

El proceso de transcripción y codificación de las muestras es un proceso crucial, del que depende la fiabilidad y la validez final de los datos. De hecho, esta tarea es “la que va a permitir que lo que hasta ese momento eran hechos observados se transformen en datos” (Fernández López, 2009: 36). Este proceso exige mucha dedicación y esfuerzo, por dos motivos principales: el tiempo y las decisiones metodológicas que se han de adoptar (Garrote Salazar, 2010: 74-78)¹⁴⁹. Así, dos decisiones especialmente importantes son qué se va a transcribir y cómo se va a hacer (Edwards, 1992), sobre todo en el caso del habla infantil, donde el resultado final puede condicionar irrevocablemente la interpretación de los datos, puesto que “las formas propias de esta variante lingüística no pueden ser reinterpretadas y representadas como formas propias del lenguaje adulto” (Garrote Salazar, 2010: 75). Es decir, la elección del sistema de transcripción ya supone una visión sobre los propios datos que condiciona todo el proceso investigador posterior, por lo que se trata de una decisión muy importante (Ochs, 1979b).

Es necesario distinguir entre la *transcripción* y la *codificación* de las muestras orales recogidas, ya que persiguen objetivos diferentes:

Transcription focuses on the production of a written record that can lead us to understand, albeit only vaguely, the flow of the original interaction. Transcription must be done directly off an audiotape or, preferably, a videotape. Coding, on the other hand, is the process of recognizing, analyzing and taking note of phenomena

¹⁴⁸ La información relativa a los 166 archivos que componen el corpus Koiné puede consultarse en la siguiente dirección web: http://www.usc.es/koiné/adquisic_corpus-es.html#gravacions.

¹⁴⁹ Siguán calculaba que transcribir una hora de habla infantil puede equivaler en torno a un mínimo de seis horas de trabajo (1983: 27), aunque otros autores sitúan esta cifra entre las diez y veinte horas de transcripción, dependiendo del grado de profundidad deseado (e.g. Tomasello y Stahl, 2004: 104). Pensemos que, si bien se están tratando de hacer avances al respecto, hoy en día el proceso de transcripción es el único que inevitablemente ha de hacerse de forma manual.

in transcribed speech. Coding can often be done by referring only to a written transcript (MacWhinney, 2000a: 17)¹⁵⁰.

El corpus Koiné, como todos los que se integran en el sistema CHILDES, ha recurrido al formato CHAT, que presenta convenciones para ambos procesos. Esto ha permitido que la tarea de transcripción de los datos se realizara en equipo, de modo que la persona que ha recogido los datos no tiene por qué ser necesariamente la misma que los transcribe¹⁵¹. De acuerdo con las convenciones de este formato, los 166 archivos del corpus Koiné cumplen unos requisitos mínimos en lo que tiene que ver con su codificación más elemental (*MinCHAT*) (§4.2.2.2.).

Es interesante destacar que mediante este formato no sólo se transcribe lo que el niño dice y hace, sino también lo que dicen y hacen sus interlocutores. Y es más, se transcriben estas interacciones tratando de reflejar, en la medida de lo posible, el contenido y el flujo de la conversación, lo que supone incluir repeticiones, anacolutos, auto-correcciones, solapamientos, enunciados parcial o totalmente ininteligibles, etc. (MacWhinney, 2000a). Esta perspectiva comunicativa es particularmente útil para nosotros, teniendo en cuenta teniendo en cuenta tanto el marco teórico-descriptivo adoptado como nuestros objetivos y preguntas de investigación:

Una transcripción completa constituye la mejor reproducción por escrito de la comunicación del niño y suministra los datos necesarios para realizar una serie de análisis diferentes sobre la misma transcripción. Teniendo en cuenta el actual énfasis en el análisis pragmático, la inclusión del habla de la madre o del especialista en la transcripción tiene una importancia trascendental. Si se incluye el habla del adulto se pueden evaluar aspectos de la capacidad conversacional, como, por ejemplo, la capacidad para seguir un tema, o para intervenir por turno, así como el grado en que la mamá y el niño responden a la intención de las locuciones del otro (Miller, 1978: 237)

¹⁵⁰ Entre nosotros, López Morales realiza un uso diferente del término *transcripción*, que para él alude a aquellas tareas relacionadas con el análisis sistémico del texto (es decir, lo que nosotros llamamos *codificación*), mientras que la *transliteración* se refiere al proceso de convertir los textos orales en lengua escrita (*transcripción*, en nuestro caso) (1994: 97).

¹⁵¹ En el formato CHAT, cada archivo va encabezado por una serie de metadatos, entre los que se encuentra la identificación del investigador responsable de la transcripción (MacWhinney, 2000a: §5.).

Todas estas directrices señaladas por Miller, y compartidas por la mayor parte de los estudiosos del habla infantil (e. g. Edwards, 1992: 455; Dannequin, 1989), se han seguido fielmente en el proceso de transcripción del corpus Koiné, por lo que sus 166 archivos suponen “transcripciones completas” en el sentido empleado por este autor, dado que son muy ricas en información contextual. Para ello se ha recurrido a las líneas dependientes “%com”, donde se incluyen comentarios generales sobre la situación que el transcriptor considera necesario destacar, “%add”, en la que se describe el destinatario de un enunciado verbal o de un gesto —allí donde puede haber ambigüedad— y “%act”, utilizada para incluir información relativa al tipo de actividad o la acción que el hablante o el receptor están llevando a cabo. Esta riqueza en la descripción del contexto es relevante para poder interpretar adecuadamente los valores y funciones de los conectores y las construcciones analizadas, puesto que “contextual information often provides evidence of the pragmatic intent of the utterance, and this may influence the grammaticality of what was said” (Demuth, 1996: 16).

Ahora bien, otra de las ventajas de CHAT es su flexibilidad y su carácter abierto, puesto que permite modificar los códigos existentes o incluso añadir otros nuevos. El propio MacWhinney abre la puerta a esta opción: “if this list is inadequate, users can create extension tiers using three letters preceded by ‘x’” (MacWhinney, 2000a: 78). De esta flexibilidad se han aprovechado los creadores del corpus Koiné en el proceso de codificación y anotación formal, introduciendo ciertas modificaciones en las líneas dependientes que han dado lugar a una reforma del sistema no excesivamente profunda, pero sí extensa (cf., para un síntesis, Fernández Pérez, 2011: 26-36)¹⁵². Entre las etiquetas introducidas, a nosotros nos interesan sobre todo las que tiene que ver con el componente morfosintáctico. Hasta el momento se ha completado la codificación de las construcciones verbales —aspecto muy importante para nuestra investigación— y se ha puesto en marcha el proceso de codificación de las construcciones nominales. Así, en esta línea dependiente, originalmente “%mor”, se han hecho modificaciones con el fin de enriquecerla y ajustarla a las particularidades de lenguas de morfología rica como son el castellano y el gallego, motivo por el que en el corpus Koiné se presenta como “%xmor” (cf. Anexo 1).

¹⁵² Puede consultarse también la página web del corpus Koiné para obtener información sobre las modificaciones realizadas y el proceso de codificación: <http://www.usc.es/koine/adquisic_corpus-es.html>. En el Anexo 1 presentamos una síntesis de las etiquetas introducidas y sus aplicaciones.

4.3.4. Representatividad y fiabilidad

En la lingüística de corpus existen dos cuestiones cruciales que determinan la validez de las conclusiones finales de la investigación y que están intrínsecamente relacionadas con el diseño de la base de datos: la representatividad y la fiabilidad de los datos. Como Miller decía:

Al registrar y transcribir una muestra se deben considerar varios factores. Estos factores se refieren a la persona con la que está interactuando el niño, el contexto en que se toma la muestra (casa, colegio, etc.), los medios para registrar lo que se dice y el tamaño de la muestra. Todos ellos se relacionan con la fiabilidad de la muestra recogida. Recoger una muestra fiable que refleje el lenguaje productivo habitual del niño tiene un valor fundamental para poder realizar un análisis válido e interpretar el nivel de desarrollo del lenguaje productivo del niño (1978: 236-237).

Efectivamente, para un estudio como el aquí presentamos, que pretende describir un fenómeno gramatical concreto del habla infantil a partir de la producción espontánea, es imprescindible que los datos sean fiables y representativos. A este respecto, cuando uno se aproxima a la extensa bibliografía que existe sobre la Lingüística de Corpus en seguida se percata de todo corpus debe cumplir con un gran requisito —entre otros muchos, lógicamente— para que se acepte su validez científica como fuente de datos lingüísticos: ser equilibrado y representativo, en mayor o menor medida, de un estado de lengua, así como de la población que la utilice (Biber, 1993; Rojo, 2002; Hunston, 2002: 28-30). Si este requisito se cumple, “findings based on its contents can be generalized to a larger hypothetical corpus” (Leech, 1991: 27, nota 9). En palabras de Tognini Bonelli,

there seems to be general agreement among scholars who choose to work on a corpus that this should be representative of certain population and that the statements derived from the analysis of the corpus will be largely applicable to a larger sample or to the language as a whole (2001: 57).

Paradójicamente, a pesar de su importancia, la representatividad es un concepto que no se puede evaluar de forma completamente objetiva (Sinclair, 1991: 9; Tognini Bonelli, 2001: 57-

59). El propio Leech, por ejemplo, en la cita reseñada, señala que el supuesto de la representatividad “must be regarded largely as an act of faith” (1991: 27, nota 9). Se ha convertido ya en un tópico afirmar que un corpus, por muy grande que sea, no puede contenerlo todo¹⁵³, pero el problema radica en que no es sencillo establecer cuánto es necesario incluir en la base de datos para que sea representativa de una variedad lingüística o de una determinada población. Por tanto, tenemos que ser conscientes de que *equilibrio* y *representatividad* son nociones relativas —es imposible saber, por ejemplo, qué porcentaje representa en el uso real la variedad lingüística sobre la que queremos investigar, así como qué variables son importantes y qué peso han de tener— (Gries, 2009). Esto se debe a que “en lingüística, el universo de estudio (en el giro técnico) no es en muchas investigaciones fácilmente determinable ni calculable, por ende tampoco lo es la población o muestra estadísticamente representativa que de él se desprende” (Parodi, 2008: 105).

No obstante lo anterior, existe un relativo consenso a la hora de considerar que la cuestión de la representatividad está intrínsecamente relacionada con el tamaño del corpus, habitualmente calculado, en los corpus generales o de referencia, a partir del número de *tokens*, esto es, a partir del número de elementos o unidades que contenga. Sin embargo, existen otros parámetros importantes que conviene tener en cuenta:

The representativeness of a corpus depends not only on its total size in words, but also on the number of files from different categories and the number of words in each file (Biber and Jones, 2008). If a given source of variation, one that makes a difference in the language outcome variable, is over-represented in the chosen sample, then this may affect the generalizability of results (Corrigan, 2012: 276).

Teniendo esto presente, lo habitual es valorar un corpus a partir de su tamaño y del número de palabras que contenga, es decir, a partir de criterios cuantitativos. Sin embargo, los corpus de habla infantil, frente a los mega-corpus de referencia, son corpus especializados, orales y relativamente pequeños, y, como Leech advertía, “in terms of ‘representativeness’ we may distinguish relatively general-purpose corpora (...) from corpora designed for a more specialized functions” (1991: 11). Parece, pues, que la representatividad depende no sólo de parámetros cuantitativos, sino también de la realidad que se quiera estudiar y de la finalidad

¹⁵³ Existen, sin embargo, ciertas excepciones que atañen a corpus especializados. Por ejemplo, si creamos un corpus de la narrativa cervantina, se trata de un conjunto finito y relativamente fácil de compilar para su tratamiento informático. En tales casos, por tanto, sí que el corpus contiene “todo” lo que se supone que debe contener.

con que ha sido creado el corpus en cuestión (cf., por ejemplo, Tognini-Bonelli, 2001: 57-59; Leech, 1991: 27; Sinclair, 1991: 9). Por tanto, los criterios para valorar la representatividad de un corpus de habla infantil han de ser necesariamente distintos, aunque no menos exigentes, y han de considerar la importancia de las variables cualitativas de la realidad que pretenden reflejar (Fernández Pérez, en revisión).

Es más, algunos autores consideran que, de hecho, los corpus especializados, por su menor tamaño, “have a distinct advantage: they allow a much closer link between the corpus and the contexts in which the texts in the corpus were produced” (Koester, 2010: 67). Es decir, el lenguaje recogido en este tipo de corpus no está descontextualizado y, por ende, “many of the limitations of a small corpus can be counterbalanced by reference to the context” (*ibid.*: 71). Esta referencia al contexto es especialmente importante si las muestras recogidas son de lenguaje infantil, sobre todo dentro de un marco teórico como el que aquí hemos adoptado. Por ello, consideramos que una de las grandes virtudes del corpus Koiné es la cantidad de información contextual que enriquece las transcripciones. No nos interesaba tanto analizar superficialmente una gran cantidad de datos como profundizar en el análisis de cifras abarcables y compatibles con un análisis cualitativo detallado (§5.3.). En los corpus especializados, como el que hemos manejado, los hallazgos cuantitativos se pueden complementar con mayor facilidad con el análisis cualitativo (Flowerdew, 2004; O’Keefe, 2007; Koester, 2010). Nos sumamos así a la creciente nómina de autores que “suggest that combining automatic corpus analytic techniques with more fine-grained qualitative investigation, such as Conversation Analysis (CA), is a robust methodology for dealing with the intricacies of spoken language in particular (e.g. Tao 2003; O’Keefe 2006; Walsh and O’Keefe 2007)” (Evison, 2010: 132). Volveremos sobre esta cuestión en un momento posterior (§5.2.1.).

Así pues, la cuestión de la representatividad en los corpus de habla infantil no ha de buscarse tanto en la recopilación de un número elevado de muestras o en que una determinada población infantil esté adecuada y proporcionalmente representada. Dicho de otra forma, no se trata de que el corpus sea representativo de un estado concreto de lengua —porque, de hecho, el habla infantil es un sistema lingüístico en construcción— o de una determinada población, sino de que las muestras de habla han de ser representativas del habla real de los sujetos en las sucesivas fases del desarrollo (Crystal *et al.*, 1976). Así pues, las variables sociales son importantes, pero muy especialmente lo son las variables psicolingüísticas, es

decir, aquellas variables que tienen influencia en el desarrollo lingüístico. Aspectos como el sexo, la edad, el nivel de desarrollo gramatical, el número de lenguas que conoce el niño o su entorno tienen, por tanto, un peso importante y un corpus de habla infantil ha de dar cabida a todos ellos (Fernández Pérez, en revisión).

La representatividad, además de con la muestra poblacional, también está vinculada al tamaño de las muestras de habla, que se suele calcular en función de dos parámetros: el número de emisiones que incluye y el tiempo de duración de las grabaciones (Díez-Itza, 1992a: 287; Miller, 1978: 237-238). En cuanto al primer aspecto, Siguán decía que es necesario un mínimo de cien frases para que una muestra lingüística justifique su análisis (1983: 16), algo que en el caso del corpus Koiné se cumple sobradamente en la mayor parte de los casos. Con respecto a la duración de las sesiones, Miller creía que utilizar este parámetro “tiene varias ventajas sobre la simple determinación del número de locuciones”, siendo la principal la flexibilidad (1978: 238). Ya se ha comentado que existe una disparidad de opiniones sobre cuál ha de ser la duración de las sesiones, dado que depende mucho de la participación de los sujetos. El propio Miller señalaba que “treinta minutos de interrelación producen generalmente entre 100 y 200 locuciones por parte del niño cuando éste tiene dos años de edad o más” (1978: 238), idea compartida por Crystal *et al.* (1976: 104) y Díez-Itza (1992b).

Lo cierto es que esta cuestión, que no había recibido mucha atención en la bibliografía especializada, ha sido sometida a análisis por Tomasello y Stahl (2004), quienes han calculado que con los procedimientos habituales de recogida de datos sólo se obtiene en torno a un 1% de todo el lenguaje que el niño produce y comprende. Ahora bien, este porcentaje puede ser suficiente en función del fenómeno que se esté analizando y de los objetivos de la investigación. En sus propias palabras:

The majority of existing child speech samples that have already been transcribed (e.g. in the CHILDES database) represent only a very small proportion of all the language the child produces and hears — on average around 1%. *For some research questions this may be good enough.* In particular, if we are only interested in the linguistic structures children produce and the approximate ages at which they produce them — and we are only interested in linguistic structures that occur with a fair amount of frequency — then we are on relatively safe ground (Tomasello y Stahl, 2004: 118) [la cursiva es nuestra].

Hay que tener en cuenta, además, que Tomasello y Stahl calculan ese 1% basándose en muestras de un solo niño, pero en el caso del corpus Koiné contamos con la participación de 66 participantes equilibrados en cuanto al sexo, de procedencia social diversa y que han recibido un seguimiento longitudinal dilatado. Por consiguiente, en nuestra opinión el corpus Koiné constituye un corpus representativo del habla infantil en diversas franjas de edad —con especial presencia de la franja cronológica que aquí nos interesa (2;0-4;0 años)—, por la variación situacional en la que se ven inmersos los participantes, la regularidad de su seguimiento, el número de enunciados registrados y el respeto a la diversidad y las diferencias individuales.

Aclarada la cuestión de la representatividad, nos queda tratar de otra muy importante, la fiabilidad de los datos, pues cabe la posibilidad de que un corpus, incluso siendo representativo, no haya recurrido a unas técnicas de recogida adecuadas y que, por consiguiente, los datos no resulten fiables. En el caso de una investigación como la nuestra, que analiza la producción espontánea, la fiabilidad ha de juzgarse sobre todo a partir de la naturalidad de la situación y del comportamiento comunicativo de los sujetos, es decir, necesitamos que los datos sean completamente ecológicos, que los niños no hayan sido forzados en su producción lingüística. Teniendo en cuenta las técnicas de recogida empleadas en este caso (§4.3.2.), otorgamos validez suficiente a los datos extraídos del corpus Koiné y, además, creemos que es adecuado para el estudio que aquí presentamos, teniendo presente nuestros objetivos.

Como Corrigan advertía, “researchers using CHILDES must think about what characteristics are relevant to their own research questions and select portions of the database that meet their criteria” (2012: 275). En este sentido, consideramos que las muestras obtenidas son representativas habla infantil y de la producción espontánea de los participantes, así como también fiables, teniendo en cuenta los criterios, las técnicas y los procedimientos empleados en el proceso de recogida. De hecho, el considerable tamaño del corpus Koiné, en comparación con otros bancos de datos de este tipo, y el dilatado periodo de seguimiento cubierto (1;6-4;5) nos ha impedido manejar los 66 participantes totales del corpus y hemos optado por realizar una selección que se ajuste mejor a nuestros objetivos e intereses (§5.1.2.). Más que el análisis superficial de una gran cantidad de datos, insistimos, nos interesaba realizar un análisis profundo y detallado de un número abarcable de datos, combinando de este modo un enfoque cuantitativo con un enfoque cualitativo (§5.).

4.4. EL ESTUDIO DEL DESARROLLO DE LAS CONSTRUCCIONES COMPLEJAS A PARTIR DE DATOS DE CORPUS. JUSTIFICACIÓN Y POSIBLES LIMITACIONES

Así pues, para llevar a cabo nuestro estudio del origen y primeros usos de las construcciones interordinadas en edad temprana hemos recurrido al método observacional o naturalístico, que se encuentra en las raíces mismas del campo del lenguaje infantil: “child language research is one of the first domains in which conversation data were systematically sampled, initially through diary studies and later by audio and video recordings” (Behrens, 2008: xi). Actualmente, con el desarrollo de la lingüística de corpus, este método ha sido objeto de una auténtica revolución con la expansión de la metodología RETAMHE (Díez-Itza, 1992a) y la creación del sistema CHILDES (MacWhinney y Snow, 1985, 1990; MacWhinney, 2000a, 2000b).

Así, al contrario de lo que muchos siguen pensando, la lingüística de corpus no sólo supone un cambio absoluto con respecto al racionalismo chomskyano y su defensa de la introspección como único método válido para el análisis lingüístico, sino que también se opone a la lingüística descriptiva tradicional (Rojo, 2002, 2010). En el terreno de la lingüística infantil, la aproximación tradicional, representada por los “diarios de bebés”, implica que la persona que recoge los datos es la misma que posteriormente los analiza —persona que, además, solía ser el padre o la madre del sujeto—, lo que sitúa un filtro previo a las documentaciones que da lugar a diversos problemas. Por el contrario, el lingüista que trabaja con corpus trabaja con un conjunto de archivos, habitualmente procesados por otros investigadores, sobre los que realiza una serie de búsquedas mediante programas informáticos de recuperación y análisis de datos (Rojo, 2002: 4). Esto permite disponer, en un tiempo relativamente corto, de una gran cantidad en producciones lingüísticas reales, emitidas en un contexto natural, por lo que “one of the advantages of CHILDES is that researchers can use existing data to answer new research questions without collecting and transcribing their own data” (Corrigan, 2012: 272-273)¹⁵⁴. Además, el formato CHAT permite la opción de

¹⁵⁴ No obstante, esto también tiene sus problemas, dado que un investigador que ha recogido y transcrito sus propios datos no sólo tiene un mejor conocimiento del fenómeno estudiado, sino que conoce la fiabilidad de sus transcripciones. Paradójicamente, pues, el trabajo con transcripciones informatizadas puede ser, al tiempo, tanto una ventaja —porque permite ahorrar tiempo y energía— como una desventaja, como muy acertadamente ha apuntado Stromswold:

Although computer-readable transcripts make it easier to use children’s spontaneous speech data and make it possible to use these data in ways that are otherwise not feasible, they also make it easier for researchers to fail to notice important regularities in the acquisition of syntax and to (inadvertently) misuse spontaneous speech data in ways that aren’t possible when transcripts are not computerized. Before computer-readable transcripts existed, researchers who used children’s spontaneous speech data had no choice but to read all of the lines that children and adults said. The necessity of reading entire sections of transcripts meant that researchers made discoveries that they were not specifically looking for (1996: 23-24)

enriquecer estas transcripciones con codificaciones propias y el análisis de los materiales se agiliza gracias al manejo del paquete de programas CLAN. La relación entre la lingüística de corpus y el estudio del proceso de adquisición de la lengua ha demostrado ser, por tanto, una relación fructífera para el campo y hoy en día el estudio del lenguaje infantil a partir de datos de corpus es un fenómeno en boga y en creciente expansión (Behrens, 2008; Fernández Pérez, 2011; Garrote Salazar, 2010; Hoff, 2012)¹⁵⁵.

Pero más allá de estas ventajas que supone el trabajo con datos de corpus, consideramos que tanto los objetivos que nos hemos marcado como el marco teórico-descriptivo adoptado demandan la utilización del método observacional. De hecho, como recordaba Miguel Siguán, “aunque en principio la metodología científica debe ser independiente de cualquier implicación teórica, esto no es nunca verdad del todo” (1983: 7). Efectivamente, las teorías interaccionistas suelen optar, por razones epistemológicas, por la observación naturalística y por estudios longitudinales. Así, la utilización de datos de corpus es habitual en los modelos basados en el uso y en el marco de la Gramática de construcciones. Schönefeld, por ejemplo, afirma que “corpus linguistics is usage-based by definition. It takes its discoveries and findings from the observation of actual usage and introspection — the collected data need to be interpreted” (2011: 16). Por su parte, Gries ha destacado que “observational data in the form of corpus data have been playing a very important role in Construction Grammar for many years now” (2013: 97). Son sólo dos ejemplos que demuestran que un análisis basado en datos de corpus es el que mejor se ajusta a la perspectiva teórica adoptada.

Es más, nuestro enfoque interaccionista exige que la recogida de las muestras se base en el diálogo y que la transcripción de los datos aporte información sobre el contexto. Sólo así es posible, finalmente, integrar la dimensión socio-interaccional en el análisis gramatical. Es decir, necesitábamos analizar interacciones realizadas en un contexto habitual y conocido para los niños, esto es, necesitábamos datos ecológicos que nos permitan adoptar una perspectiva émica en el análisis (Garner, 2004; Kramsch, 2002) (cf. §5.4.). Esto permite abordar con mayores garantías la heterogeneidad y complejidad del fenómeno estudiado y la interrelación de los diversos factores implicados:

¹⁵⁵ El sistema CHILDES, de hecho, ha cambiado completamente el panorama de investigación sobre el lenguaje infantil. No sólo ha hecho que nos replanteemos muchos tópicos e ideas que considerábamos plenamente asentados (Fernández Pérez, 2005; Enríquez Martínez, 2015), sino que también ha cambiado la propia forma de investigar y de indagar en los datos. Es decir, “los materiales de habla infantil compilados en corpus procedentes de distintos entornos idiomáticos han dado un viraje a los métodos y han puesto en tela de juicio la pertinencia de una visión innatista y universal para estudiar la ontogénesis” (Fernández Pérez, 2011: 14).

Therefore periodic longitudinal recordings of children talking have always had a central place in the study of language acquisition, especially since they provide information not only about the children's own language production (...) but also about the input the child receives as the basis for the generalization over language, and the interactional processes that may help the child to identify the relevant information in adult speech (Lieven y Behrens, 2012: 226-227).

Ahora bien, no debe sobreentenderse que consideremos al método naturalístico y el uso de datos de corpus como la única opción metodológica válida para estudiar el desarrollo de las construcciones complejas. Como cualquier otro método, tiene sus limitaciones, y conviene tenerlas en cuenta. En primer lugar, “it should be obvious that CHILDES, despite its advantages over paper-and-pencil methods of transcription and analysis, does not solve all problems in child language” (Sokolov y Snow, 1994: 18). Por otra parte, es necesario insistir en que todo corpus tiene un carácter sesgado, de manera que puede ser útil para corroborar una hipótesis o verificar una idea, pero nunca para demostrar la falsedad de una teoría. Los datos de corpus han de usarse, pues, con precaución, como Hunston advierte: “conclusions about language drawn from a corpus have to be treated as deductions, not as facts” (2002: 23). Esto quiere decir que los corpus son útiles para conocer la frecuencia de una determinada unidad o estructura lingüística, pero no acerca de si es o no posible, dado que ciertos fenómenos lingüísticos extraños pueden no aparecer en el corpus debido a su baja frecuencia en el uso. Por tanto, el corpus representa un conjunto limitado de usos lingüísticos, mientras que las lenguas generan secuencias infinitas; ahora bien, —y esto tiene más importancia para nuestro trabajo—, “las estructuras lingüísticas (en fonología, morfología y sintaxis) no son infinitas y [...] presentan características estadísticas realmente interesantes” (Rojo, 2002: 3)¹⁵⁶.

Por este motivo, y en relación a nuestro tema de investigación, consideramos que lo deseable es que en el futuro se realicen más investigaciones sobre el mismo fenómeno pero con diferentes acercamientos metodológicos y se puedan así obtener lo que conoce como *evidencias convergentes* (Schönefeld, 2011), sobre todo teniendo en cuenta las divergencias alcanzadas en los estudios sobre el desarrollo de los conectores y las construcciones complejas (§2). En palabras de Lust, “the strongest methodology involves ‘converging

¹⁵⁶ Subrayamos, por tanto, las siguientes palabras de Fillmore: “every corpus that I’ve had a chance to examine, however small, has taught me facts that I couldn’t imagine finding out about in any other way” (1992: 35)

evidence`, combining and comparing different forms of performance” (2006: 141). En este sentido, los múltiples corpus alojados en CHILDES “can provide much-needed information for designing experimental tasks to further tap aspects of linguistic competence” (Demuth, 1996: 22); esto significa, en palabras de Schönefeld, que “in order to tap the procedures going on in language production and comprehension, experimentation should follow in the research agenda to test whether the hypotheses formulated on the basis of corpus findings can be corroborated” (2011: 24). Recientemente, y en este mismo sentido, Gilquin y Gries (2009) han abogado por la combinación de datos de corpus con datos experimentales, por las ventajas que conlleva.

El presente trabajo, en definitiva, pretende simplemente ser el primer paso hacia un mejor conocimiento del desarrollo de las construcciones complejas en español, aportando datos descriptivos de la franja cronológica que conduce de los 2;0 a los 4;0 años. Las conclusiones de nuestro estudio, y el conocimiento que se pueda extraer del mismo, podrán ser rebatidas o corroboradas mediante otro tipo de métodos en el futuro, especialmente mediante experimentos. Esto quiere decir que nuestro modo de proceder, como pasamos a explicar el próximo capítulo, es explorar el corpus Koiné y describir los datos recopilados, es decir, no partimos de hipótesis previas, sino de preguntas de investigación (§2.4.). Este modo de enfrentarse a los datos de corpus responde a un enfoque que se conoce como *corpus-driven* (Tognini-Bonelli, 2001: §5), enfoque que es coherente con el espíritu predominantemente cualitativo de nuestro estudio y la perspectiva epistemológica de *abducción* o *retroducción* (Hanson, 1958: 51-54).

5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN, PROCEDIMIENTO Y TÉCNICAS DE ANÁLISIS

En esta segunda parte de nuestro trabajo hemos presentado, hasta el momento, el marco teórico-descriptivo adoptado (§3), el método seleccionado y la procedencia de los datos (§4). En este quinto capítulo, por tanto, vamos a describir cómo se ha diseñado la investigación empírica cuyos resultados expondremos en la tercera parte. Para ello primero presentaremos la muestra seleccionada, que ha sido confeccionada a partir de criterios psicolingüísticos y de relevancia para el tema de investigación (§5.1). A continuación, expondremos el procedimiento utilizado para abordar los datos, para lo que se ha decidido realizar un acercamiento integrador a través de métodos mixtos de análisis (§5.2.). Esto quiere decir que hemos manejado técnicas y herramientas tanto de tipo cuantitativo como de tipo cualitativo (§5.3). Esto nos ha permitido adoptar una perspectiva émica, en la que el análisis gramatical queda integrado en el análisis socio-interaccional (§5.4).

5.1. SELECCIÓN DE LA MUESTRA

5.1.1. Tipos de diseño: longitudinales, transversales y mixtos

A la hora de planificar una investigación sobre el desarrollo del lenguaje existen dos tipos de diseños: los transversales, en los que se comparan diferentes grupos de niños en un único momento evolutivo, y los longitudinales, en los que se sigue al mismo niño, o al mismo grupo, a lo largo de un determinado momento temporal a través de observaciones repetidas (Baltes, Reese y Nesselroade, 1977: 146-147). Aunque el diseño es independiente del método seleccionado, en general los estudios transversales se vinculan con el método experimental, mientras que los longitudinales se asocian con el método observacional¹⁵⁷.

Si bien los diseños transversales permiten obtener una gran cantidad de datos en muy poco tiempo, lo cierto es que “no muestran el patrón evolutivo o de cambio de cada individuo,

¹⁵⁷ Hay quien considera, como Miguel Siguán (1983), que el diseño transversal es un buen complemento del diseño longitudinal porque permite comprobar sus hipótesis y generalizar sus resultados.

es decir, sólo aportan información acerca de las diferencias entre los grupos en unos momentos evolutivos determinados” (Serra *et al.*, 2000: 75). El diseño longitudinal, por su parte, resulta el más apropiado para indagar en torno al origen y desarrollo de un determinado fenómeno lingüístico, respetando además la diversidad individual, pues permite captar a la vez el cambio intraindividual y posibles diferencias interindividuales. En ocasiones a los estudios longitudinales se les achaca que, al trabajar normalmente con un número reducido de participantes, sus resultados no pueden generalizarse. Sin embargo, no consideramos que esto sea un problema, tal y como Miguel Siguán ha explicado:

Hay que tener en cuenta que el lenguaje es un hecho consubstancial al hombre que arranca de su propia naturaleza orgánica y que tiene por ello un despliegue evolutivo y por tanto un desarrollo que básicamente es común en todos los seres humanos con tal de que se cumplan ciertas condiciones ambientales. O sea que *el estudio del desarrollo del lenguaje en un niño o en algunos niños basta para poner de relieve las líneas capitales de este desarrollo*. Pero siempre nos puede quedar la duda sobre si una regularidad o una correspondencia descubierta en un niño pertenece efectivamente a este desarrollo común. La respuesta a esta limitación sólo puede consistir en la acumulación de estudios longitudinales y eventualmente en la experimentación sobre el punto concreto, objeto de la duda (1983: 11) [la cursiva es nuestra].

De acuerdo con lo expuesto con Siguán, nuestro propósito ha sido trabajar con un grupo de participantes suficientemente manejable a partir de los cuales poder describir ciertos rasgos del desarrollo de las construcciones complejas y obtener conocimiento que se pueda acumular, ratificar o rebatir en trabajos posteriores. Al tiempo, consideramos importante captar y respetar las diferencias individuales que se dan en el proceso.

Como hemos explicado, los datos manejados para la realización de esta investigación han sido tomados del corpus Koiné de habla infantil (§4.3.). Por las características de esta base de datos, puede decirse que en nuestro trabajo hemos recurrido a un diseño mixto, ya que contamos con varios grupos de niños que han sido grabados en diversos momentos, pero dichos grupos no se han establecido a partir de ningún criterio específico más allá de estar matriculados en la misma escuela infantil. Diversos autores han aludido a los estudios de diseño mixto, también llamados *secuenciales*, como posible solución para paliar las

debilidades de los diseños transversales y longitudinales (Baltes, Reese y Nesselroade, 1977; Serra *et al.*, 2000: 75-76; Siguán, 1983: 10). El corpus Koiné permite esta opción, y además el periodo cronológico analizado (2;0-4;0 años) así lo demanda, ya que, en palabras de Fernández López, “utilizar un grupo nutrido para analizar un período que abarca veinticuatro meses implica, en cierto modo, una mezcla de lo transversal con lo longitudinal” (2009: 27).

5.1.2. Descripción de la muestra. Criterios manejados para su elaboración

Stromswold ha señalado que antes de llevar a cabo un estudio de habla espontánea es necesario establecer de forma explícita ciertos aspectos metodológicos, entre los cuales se encuentra uno que nos afecta especialmente: “assuming that one has access to spontaneous speech data from more than one child, prior to beginning one must decide which children will be included in study. One must also decide which of the children’s utterances will be examined” (1996: 27-28). Es decir, es necesario establecer tanto la muestra de participantes como la muestra de enunciados (Owens, 2003: 386). En relación con la primera cuestión, de los 66 participantes del corpus Koiné hemos seleccionado un número inferior, suficientemente abarcable como para poder profundizar en el análisis cualitativo y cumplir con los objetivos que nos hemos marcado. Por otra parte, y en cuanto a los enunciados, pretendíamos alcanzar, previendo que la frecuencia de aparición de los conectores sería baja por su grado de dependencia contextual (Caravedo, 1999: 69), una muestra que superara las 10.000 intervenciones y en la que descartar, de ser necesario, aquellas emitidas en gallego.

Sin duda, en cualquier diseño de investigación “one of the most significant decisions a researcher makes concerns the number of subjects” (Bennett-Kastor, 1988: 42). Sin embargo, los autores tampoco se ponen de acuerdo en este sentido, quizás porque tanto las muestras amplias como las pequeñas tienen sus inconvenientes. Así, las muestras compuestas por un número elevado de participantes, habitualmente utilizadas en estudios transversales y de metodología experimental, pueden resultar poco manejables y suelen oscurecer demasiado las diferencias individuales, debido a que “cuanto mayor es la muestra de niños y/o de habla, menor cantidad de datos es posible analizar” (Owens, 2003: 388). Los estudios basados en muestras pequeñas, por su parte, tienden a ser análisis exploratorios con dos propósitos principales: aportar un marco descriptivo y sugerir posibles correlaciones para que sean examinadas de forma sistemática en investigaciones posteriores (normalmente ampliando la población, controlando de forma más rígida las variables, etc.) (Bennet-Kastor, 1988: 43-45).

Estos son exactamente nuestros intereses, por lo que hemos elaborado una muestra de diseño mixto compuesta por 10 participantes, lo que supone una muestra relativamente pequeña. El problema suele encontrarse en la generalización de resultados a poblaciones mayores a partir de muestras reducidas (Schaerlaekens, 1973), motivo por el que nosotros recurriremos sólo a la estadística descriptiva (§5.3.1.) y manejaremos con cuidado los resultados obtenidos en el análisis (§6. y §7.).

Para llevar a cabo esta selección y conformar una muestra tanto de participantes como de enunciados se han tenido en cuenta diversos parámetros de relevancia evolutiva, con independencia de que hayan sido objeto o no de análisis, puesto que “researchers who do not want to directly examine sources of extralinguistic variation in their research should at least think about their potential effects on their research questions” (Corrigan, 2012: 276). Algunos de estos parámetros, a través de los cuales pasamos a describir la muestra manejada, son requisitos del objeto de estudio y de nuestro tema de investigación, pues consideramos que, en su conjunto, aseguran continuidad en el seguimiento y participación conversacional suficiente como para detectar la presencia de los conectores que aquí nos interesan.

5.1.2.1. Sexo

Una de las variables más utilizadas en el campo de estudios del habla infantil es el sexo de los participantes. Este hecho proviene de la idea, ampliamente difundida en el campo, de que el desarrollo lingüístico de las niñas es en parcialmente diferente al de los niños, si bien las investigaciones empíricas han encontrado pocas diferencias entre ambos sexos, diferencias que, si se encuentran, nunca son significativas (Bennet-Kastor, 1988: 46-47; Dale, 1976: 381-384)¹⁵⁸. Podría parecer, pues, que estamos ante una variable de la que se puede prescindir a la hora de diseñar la muestra. No obstante, lo cierto es que persisten aparentes diferencias entre niños y niñas en su manejo del lenguaje, especialmente en ciertas franjas de edad, por lo que Bennet-Kastor recomienda que, hasta que la polémica sobre esta cuestión se resuelva, se informe del sexo de los participantes y se trate de equilibrarlos en cuanto al mismo¹⁵⁹.

¹⁵⁸ Incluso algunos autores, concretamente Macaulay (1978), se han atrevido a hablar del “mito de la superioridad femenina en el desarrollo del lenguaje”. Sea como sea, cualquier experto en habla infantil sabe perfectamente que existen diferencias evolutivas entre niños y niñas. El hecho de que estas diferencias no sean estadísticamente significativas, en nuestra opinión, es sintomático de que una aproximación exclusivamente cuantitativa al tema resulta insuficiente para comprenderlo en toda su complejidad.

¹⁵⁹ De hecho, y como posteriormente expondremos, las niñas del corpus Koiné presentan, en comparación con sus compañeros varones, una menor participación activa en la conversación, lo que se traduce en un número de enunciados menor.

Siguiendo esta recomendación, nuestra muestra se ha constituido incluyendo cinco participantes de cada sexo.

5.1.2.2. Escuela infantil, nivel socio-educativo y lenguas manejadas

Habitualmente en los estudios sobre el desarrollo y adquisición de la lengua suelen incluirse referencias al nivel socio-educativo al que pertenecen los niños. Como hemos explicado, los creadores del corpus Koiné realizaron sus grabaciones en diversas escuelas infantiles ubicadas en distintos entornos sociales (§4.3.2.), por lo que, en la medida de lo posible, hemos tratado de respetar esta diversidad en la muestra confeccionada¹⁶⁰. Se han incluido, así, participantes procedentes de cuatro de las cinco escuelas infantiles, distribuidos de la siguiente manera: cuatro de Vite, tres de Breogán, dos de Elfos, y uno de A Milagrosa.

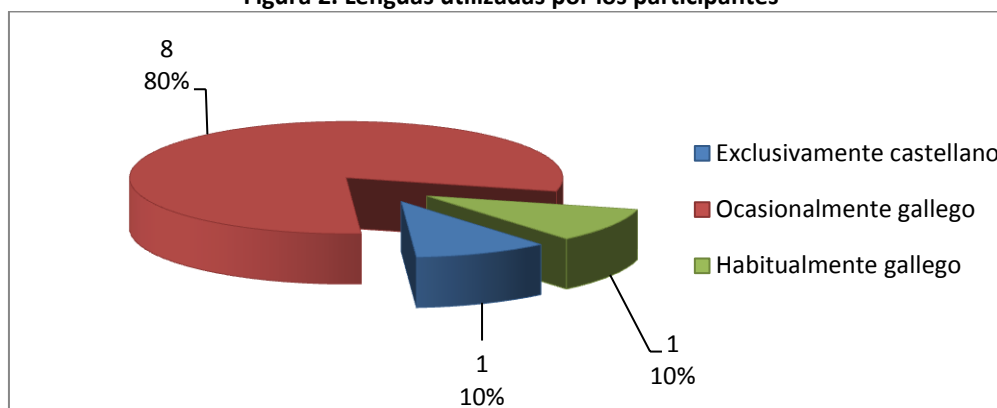
Esto nos conduce a hablar de otro aspecto que sí es muy importante en el desarrollo lingüístico y que está intrínsecamente relacionado con la cuestión socio-cultural: el número de lenguas conocidas por el niño. El grado de exposición de los niños a ambos idiomas es ciertamente una variable difícil de controlar, a lo que hay que añadir que castellano y gallego son lenguas romances con contacto geográfico y, por tanto, con una elevada semejanza estructural. Teniendo en cuenta esta situación, y dado que nuestra investigación se centra exclusivamente en el castellano, a la hora de realizar la selección de los participantes decidimos escoger aquellos que presentaban un uso nulo o esporádico del gallego. Hay, no obstante, una excepción en este sentido, el caso de XUN, quien, de acuerdo con la información aportada por sus padres, presentaba uso recurrente del gallego. Sin embargo, en el análisis de su producción no hemos tenido que realizar descartes de producciones en esta lengua, motivo por el que se decidió incluirlo en la muestra final¹⁶¹.

Los creadores del corpus han dividido a sus participantes en tres grupos, en función de si interaccionan exclusivamente en castellano, ocasionalmente en gallego o recurren habitualmente a esta última lengua. De acuerdo con este criterio, nuestra muestra de diez participantes está conformada por uno hablante de gallego, ocho que utilizan ocasionalmente esta lengua y uno que no la usa nunca durante las sesiones de grabación. Independientemente de esta circunstancia, insistimos, nuestro análisis se ha centrado exclusivamente en las producciones emitidas en castellano. Presentamos estos datos en el siguiente gráfico:

¹⁶⁰ Lo adecuado hubiera sido mantener un equilibrio entre las diferentes escuelas, si bien la confección de la muestra se ha realizado teniendo en cuenta diversos parámetros, por lo que finalmente esta opción se desechó con el fin de respetar el resto de criterios.

¹⁶¹ El caso de XUN, por tanto, es un caso paradigmático de cómo las escuelas infantiles castellanizan en Galicia.

Figura 2. Lenguas utilizadas por los participantes



Somos conscientes de las limitaciones que esto puede suponer, pero consideramos que ni el uso ni el curso evolutivo de las partículas y construcciones aquí analizadas debería, en principio, verse alterado por el hecho de que los niños sean o no bilingües¹⁶². Pensemos, además, que el comportamiento funcional y el estatus de las partículas *pero*, *porque*, *pues* y *si* —que son las que hemos detectado en las muestras— en castellano es prácticamente equivalente al de sus homónimas en gallego: *pero*, *porque*, *pois* y *se* (cf. Freixeiro Mato, 2000).

5.1.2.3. Edad

Una tercera variable muy extendida en el campo es, lógicamente, la edad cronológica. A pesar de algunas objeciones, “change with respect to age is considered fundamental in developmental research”, de ahí que sea la variable con mayor presencia en los estudios adquisitivos (Bennet-Kastor, 1988: 48). La selección de los sujetos en cuanto a la edad depende en gran medida, y como es comprensible, del objeto y los propósitos de la investigación. En nuestro caso, necesitábamos seleccionar niños cuyo seguimiento se situara en la franja cronológica de los 2;0-4;0 años, aproximadamente, dado que toda la bibliografía especializada considera que éste es un momento evolutivo clave en el desarrollo lingüístico porque se producen cambios importantes que conducen al “niño gramatical” (López-Ornat, 1999; López-Ornat *et al.*, 1994), así como procesos interesantes relativos al origen y desarrollo de las construcciones complejas (Aparici *et al.*, 2001; Bowerman, 1979; Diessel, 2004; Tyack y Gottsleben, 1986; Varela, 2011).

¹⁶² Otra cosa es que, como diversos estudios han destacado, el desarrollo lingüístico general de los niños que manejan más de una lengua sea distinto (cf. para una revisión sobre la cuestión, Hoff-Ginsberg, 1997: 334-379; Owens, 2003: 370-381).

De todos modos, desde la aparición del estudio de Brown (1973), que hacía distinción entre *edad cronológica* y *edad lingüística*, la primera ha dejado de utilizarse como único parámetro que informa del estado del niño, puesto que por sí sola no resulta fiable. Lo recomendable es manejarla conjuntamente con otro tipo de medidas, especialmente aquellas relativas al nivel de desarrollo lingüístico de los sujetos, como la *Mean Length of Utterance* (MLU), establecida por este mismo autor, y a la que nosotros hemos recurrido (§5.3.1.3.).

5.1.2.4. Nivel de desarrollo gramatical

Efectivamente, desde la aparición del estudio de Brown (1973) la medida más ampliamente difundida para calcular el nivel aproximado de desarrollo gramatical en los niños ha sido la MLU. Aunque se han propuesto muchas otras medidas, basadas en otros parámetros, lo cierto es que todavía ninguna de ellas ha conseguido reemplazarla, y ello a pesar de que como medida del desarrollo gramatical sigue necesitando una revisión (Clemente, 1989; Fernández Pérez 2006b) (cf. §5.3.1.3.). A la hora de confeccionar una muestra, por tanto, es habitual recurrir a la MLU para evitar incluir en la misma a niños con desarrollo atípico.

Por ello, nosotros también hemos manejado la MLU —que, a partir de este momento, denominaremos *Longitud Media del Enunciado* (LME)— para obtener una idea aproximada del nivel de desarrollo gramatical de los niños al inicio de su seguimiento, si bien es cierto que los propios creadores del corpus Koiné informan en su web de que todos presentaban un desarrollo normal. Para obtener esta medida se ha recurrido al paquete de programas CLAN, en concreto a MLT (MacWhinney, 2000b: §9.20), y se han seguido unos criterios concretos y que detallaremos en un momento posterior (§5.3.1.3.). De esta forma, hemos podido cerciorarnos de que los participantes seleccionados presentaban un desarrollo gramatical que se encontraba dentro de los márgenes habituales al inicio de su seguimiento (López-Ornat *et al.*, 2005), datos que presentamos en la tabla 7.

5.1.2.5. Seguimiento longitudinal y periodo evolutivo cubierto.

Este criterio, así como el siguiente, aluden a aspectos que no tienen que ver con el desarrollo del individuo, sino más bien con las decisiones metodológicas adoptadas en el diseño del corpus Koiné. El seguimiento longitudinal recibido por cada participante y el periodo evolutivo abarcado es un parámetro clave para nuestra investigación, puesto que

necesitábamos que los niños hubiesen recibido un seguimiento regular en la franja de edad que conduce de los 2;0 a los 4;0 años. En este sentido, los participantes del corpus Koiné han recibido un seguimiento variado, en función de cada caso particular (cf. §4.3.1.), de manera que decidimos seleccionar aquellos que hubiesen recibido un seguimiento longitudinal de, al menos, doce meses, y que prácticamente alcanza los dos años en determinados casos. Tomando la muestra en su conjunto, el periodo evolutivo total analizado abarca exactamente desde los 1;10.14 hasta los 4;3.21 años.

5.1.2.6. Número de grabaciones y número de enunciados.

En clara relación con el parámetro anterior, necesitábamos además que los niños participaran activa y regularmente en las sesiones de grabación, para garantizar de este modo que no se produjeran grandes vacíos en el interior del periodo evolutivo analizado que pudiesen conducir a una malinterpretación de los resultados. De este modo, se escogieron solamente aquellos participantes que estuviesen presentes en, por lo menos, doce sesiones de grabación. Consideramos que este criterio, conjuntamente con la decisión de que el seguimiento longitudinal superara los doce meses, nos asegura al menos una media de una sesión de grabación al mes, esto es, asegura cierta regularidad en el seguimiento.

Por otra parte, era también necesario que los niños manifestasen una alta participación en la conversación y, por consiguiente, que presentasen un número elevado de intervenciones. Así, la mayor parte de los participantes de la muestra se aproximan o superan las mil intervenciones. No obstante, las niñas del corpus Koiné presentan, en comparación con sus compañeros varones, un número menor a este respecto. Por este motivo, este criterio tuvo que desestimarse en el caso de las niñas para asegurar la presencia equilibrada de ambos sexos¹⁶³.

5.1.3. Conclusión: muestra manejada para la investigación

La muestra manejada en nuestro estudio es, por tanto, una muestra no probabilística, de diseño mixto, confeccionada a partir de determinados parámetros y criterios psicolingüísticos que, en nuestra opinión, son relevantes para el tema y las preguntas de investigación establecidas (cf. §2.4.)¹⁶⁴. Se ha recurrido a un muestreo de tipo intencional y opinático,

¹⁶³ De hecho, solamente una niña del corpus Koiné supera los mil enunciados, ANP, que ha sido incluida en nuestra muestra. Esta circunstancia seguramente se deba a factores de tipo social, dado que las niñas suelen mostrarse más tímidas y reservadas a la hora de intervenir en la conversación, frente a la mayor confianza y seguridad de los varones.

¹⁶⁴ Recordemos, por ejemplo, que en la historia del estudio de los conectores infantiles se ha recurrido con frecuencia al diseño transversal (§2.), por lo que nuestra investigación supone en este sentido una novedad.

puesto que se han seguido criterios estratégicos que, creemos, garantizan tanto la cantidad como la calidad de la información lingüística recogida y, además, con un grado suficiente de variabilidad (Ruiz Olabuénaga, 1996: 62-67). Este tipo de muestreo es propio de la investigación cualitativa, por lo que es habitual que estos estudios se desprestigien por no recurrir a muestreos estadísticos, lo cual es un error (Ruiz Olabuénaga, 1996: 62-67; Fernández Pérez, en revisión).

Así pues, la muestra seleccionada para llevar a cabo nuestra investigación está constituida por un total de diez participantes que están equilibrados en cuanto al sexo, pertenecen a diferentes escuelas y estratos socioculturales y presentan —con la mencionada excepción de XUN— un uso inexistente o minoritario del gallego. Por otra parte, todos presentaban un nivel de desarrollo normal al inicio (LME media = 1.571, min. = 1.167, máx. = 1.895, $\sigma = 0.255$) y han recibido un seguimiento longitudinal regular y superior a los doce meses entre los 2;0 y los 4;0 años. Su participación en las sesiones de grabación es relativamente activa, de manera que se ha podido trabajar con un número de intervenciones considerable: 10.175, con un promedio de 1.017,5 por participante ($\sigma = 448.49$). En definitiva, para llevar a cabo nuestro estudio sobre el origen y desarrollo de las construcciones complejas interordinadas hemos recurrido a la muestra que presentamos en la siguiente tabla:

Tabla 7. Muestra seleccionada para el estudio

Participante	Sexo ^a	Escuela infantil	Uso del gallego	Seguimiento ^b	LME inicial ^c	Grabaciones	Intervenciones
ANP	m	Vite	Ocasional	2;1.12-3;9.09	1.833	19	1178
CEC	m	Breogán	Ocasional	1;10.14-3;1.20	1.409	12	674
ELI	m	Breogán	Ocasional	2;6.14-4;3.21	1.895	12	458
IAG	v	Elfos	Ocasional	1;11.24-4;1.08	1.250	28	1483
JOR	v	Vite	Ocasional	1;11.23-3;7.08	1.667	22	1518
NER	m	Milagrosa	No	2;3.10-3;6.23	1.167	12	562
PAU	m	Breogán	Ocasional	2;6.15-3;9.15	1.563	14	380
RIC	v	Elfos	Ocasional	1;10.18-3;11.14	1.321	23	1555
XAC	v	Vite	Ocasional	2;5.10-4;0.12	1.857	22	929
XUN	v	Vite	Sí	2;0.08-3;5.29	1.750	16	1438

^a Sexo: v = varón, m = mujer; ^b Seguimiento: edad (años; meses. días) en la primera y última grabación; ^c Longitud media del enunciado, calculada en palabras, en la primera grabación

Esta selección de los participantes implica, lógicamente, que no se han manejado las 166 transcripciones del corpus Koiné, sino exclusivamente aquellas en las que intervienen los niños seleccionados. De este modo, en la presente investigación se ha trabajado con 104 transcripciones, lo que supone el análisis de cerca de 30 horas de interacción¹⁶⁵, repartidas de la siguiente manera:

Tabla 8. Transcripciones manejadas y duración de las sesiones

Escuela infantil	Transcripciones	Duración total
Breogán	16	04:03:37
Elfos	32	09:55:51
Milagrosa	12	03:38:49
Vite	44	11:00:50
Total	104	28:39:07

Así pues, nuestro estudio parte del análisis de más de 10.000 intervenciones infantiles, registradas durante 104 sesiones de grabación, lo que supone casi 30 horas de grabaciones de materiales comunicativos de carácter espontáneo.

5.2. TRATAMIENTO DE LOS DATOS: INTEGRACIÓN Y DISEÑO MULTIMETODOLÓGICO

En este apartado vamos a explicar qué tipo de tratamiento hemos otorgado a los datos y qué técnicas y herramientas se han utilizado para ello. En primer lugar, hay que decir que ante los datos de corpus caben dos tipos de enfoques, *corpus-based* o *corpus-driven* (Tognini-Bonelli, 2001: §4 y §5). En nuestro caso lo que hacemos, es explotar el corpus Koiné y adoptar un enfoque descriptivo, no pretendemos recurrir a la base de datos con el fin de probar o testar una hipótesis previa, sino dejar que los datos hablen por sí mismos. Esto significa que nuestro enfoque es *corpus-driven* (Guilquins y Gries, 2009: 9-10)¹⁶⁶, en el que “the commitment of the linguist is to the integrity of the data as a whole, and descriptions aim to be comprehensive with respect to corpus evidence” (Tognini-Bonelli, 2001: 84).

Este modo de enfrentarse a los datos se ajusta al espíritu cualitativo de nuestro estudio. Como sabemos, en la historia reciente de la investigación científica ha existido una tensión entre dos grandes paradigmas: el cuantitativo, que constituye el paradigma científico

¹⁶⁵ Para obtener información relativa a los archivos y transcripciones manejadas puede consultarse el Anexo 2.

¹⁶⁶ Este enfoque es coherente, además, con el interés que previamente hemos manifestado por los *datos de lenguaje infantil* (§1.1.), de acuerdo con la distinción formulada por Ingram (1989: 27-28).

tradicional y se asocia con el positivismo, el empirismo y la experimentación —lo que lo convierte en la opción cultivada por las ciencias naturales—; y el cualitativo, que nace como contrapartida al cuantitativo y está ligado al constructivismo, el acercamiento naturalístico a la realidad y la perspectiva post-positivista o post-moderna —por lo que ha sido especialmente utilizado en las ciencias humanas o sociales, sobre todo la antropología y la sociología— (Angouri, 2010; Bericat, 1998; Campos Arenas, 2009; 20-28; Creswell, 1994; Pérez Serrano, 1994). En consecuencia:

A qualitative study is designed to be consistent with the assumptions of a qualitative paradigm. This study is defined as an inquiry process of understanding a social or human problem, based on building a complex, holistic picture, formed with words, reporting detailed views of informants, and conducted in a natural setting. Alternatively, a quantitative study, consistent with the quantitative paradigm, is an inquiry into social or human problem, based on testing a theory composed of variables, measured with numbers, and analysed with statistical procedures, in order to determine whether the predictive generalizations of the theory hold true (Creswell, 1994: 1-2)

Durante varias décadas ha existido un relativo enfrentamiento entre los partidarios de uno y otro modelo, aunque lo cierto es que el enfoque cuantitativo siempre ha gozado de un estatus privilegiado y ha sido considerado como el único método válido en el establecimiento del conocimiento científico, frente al enfoque cualitativo, tachado en ocasiones de superficial y meramente exploratorio, carente del rigor y control necesario. Ello ha provocado que incluso en aquellas áreas científicas que exigen un acercamiento cualitativo, por la naturaleza de su objeto de estudio, se haya producido un uso abusivo del método cuantitativo, como ha ocurrido en las ciencias sociales (Campos Arenas, 2009: 15-16). En el campo de estudios del habla infantil, por ejemplo, esta tensión también ha existido, como hemos comprobado al hablar de la polaridad entre métodos experimentales, de corte cuantitativo, y métodos naturalísticos, de corte cualitativo (Bennet-Kastor, 1988: §7) (cf. §4.1.2.).

La confrontación entre lo cuantitativo y lo cualitativo se plantea en tres niveles diferentes: el epistemológico, el metodológico y el técnico (Pérez Serrano, 1994: 52-63). El enfoque retroductivo defendido (§4.1.1.), el marco teórico-descriptivo adoptado (§3.) y el método manejado en nuestra investigación (§4.1.2.) evidencian que en los dos primeros niveles nos

inscribimos en el marco cualitativo, pero conviene ahora detenerse en el último, puesto que ha sido en este plano donde se ha recurrido a una opción parcialmente diferente, al dar cabida a determinadas técnicas cuantitativas.

5.2.1. Métodos mixtos de análisis

Los métodos cuantitativos y cualitativos tienen sus propias ventajas y desventajas, de manera que, en realidad, la selección del método ha de realizarse en función de las preguntas a resolver y de la credibilidad otorgada a los posibles resultados que se obtengan (Campos Arenas, 2009: 30). El enfrentamiento entre ambos modelos ha conducido a una supuesta incompatibilidad de los métodos y técnicas propias de uno y otro enfoque, cuando en realidad las similitudes y puntos de encuentro son más que notables (Johnson y Onwegbuzie, 2004). De hecho, cada vez son más las voces que se alzan en favor de lo que podría considerarse como un tercer paradigma que aboga por su integración, resaltando sus ventajas y minimizando sus debilidades: los denominados Métodos Mixtos de Investigación (Angouri, 2010; Bericat, 1998; Campos Arenas, 2009). Se considera que, en determinadas investigaciones, este tercer paradigma, sustentado en el pragmatismo (Tashakkori y Teddlie, 2003), puede ofrecer mejores resultados que el método cuantitativo o el cualitativo por sí solos.

Los precedentes de este tercer enfoque, que supone un acercamiento integrador, plural y ecléctico, se encuentran en las décadas de los sesenta y setenta, cuando se difunden las propuestas pioneras de Campbell y Fiske (1959), que sugieren el uso de más de un método para asegurar que los resultados no se ven influenciados por éste, o de Denzin (1970), que formula el famoso concepto de *triangulación*. En principio, pues, la combinación de ambos enfoques ponía el acento en métodos mixtos orientados hacia la triangulación de los descubrimientos para demostrar convergencia en los resultados. En los últimos años, la utilización de diseños multimétodo ha cobrado relevancia y cada vez son más sus defensores, quienes consideran que el contraste entre métodos permite que afloren descubrimientos y nuevas cuestiones que, de otro modo, nunca lo habrían hecho; esto es, consideran que permite un mejor acercamiento a la realidad.

Así pues, como apunta Bericat, “más allá de la alternancia histórica entre métodos, más allá de su excluyente compartimentación, la ciencia social hoy busca nuevos espacios de integración desde los que observar la realidad” (1998: 14). El carácter novedoso del enfoque

integrador provoca, no obstante, que todavía no se tengan muy establecidos sus principios y que las propuestas para llevarlo a la práctica se multipliquen¹⁶⁷. Muchos han reflexionado en torno a cómo llevar a cabo la integración de los métodos cuantitativos y cualitativos (cf. Brewer y Hunter, 1989; Bryman, 1988; Greene, Caracelli y Graham, 1989; Creswell, 1994; Tashakkori y Teddlie, 2003), pero una de las clasificaciones más difundidas es la de Morgan (1997, 1998). Este autor considera que las posibilidades de combinación varían en función de diversos parámetros, entre los que destacan dos: cuál se considera predominante —en caso de que se considere necesario hacerlo— y cuál se ha de aplicar en primer lugar (Morgan, 1998) (§2.2.).

La lingüística también ha sido objeto del enfrentamiento entre métodos cuantitativos y métodos cualitativos y tiene su más evidente manifestación en los continuos debates entre los cultivadores de la lingüística de corpus, cuya metodología es eminentemente cuantitativa¹⁶⁸, y los defensores de la lingüística de tipo deductivo e introspectivo, de carácter cualitativo (Fillmore, 1992). A pesar de este enfrentamiento, y como hemos comentado con anterioridad, cada vez son más los lingüistas que se muestran partidarios de combinar las nuevas técnicas automáticas de análisis de datos informatizados con una investigación cualitativa más detallada, recurriendo por ejemplo a las categorías del Análisis de la Conversación, que permita profundizar en los hallazgos cosechados (Angouri, 2010). De esta forma se obtiene un método robusto que, en opinión de bastantes autores, permite lidiar mejor con las características del lenguaje oral (O’Keefe, 2006, 2007; Tao, 2003; Walsh y O’Keefe, 2007). Como es evidente, esta combinación entre hallazgos cuantitativos y cualitativos no siempre resulta posible o adecuada, especialmente si la cantidad de datos que se manejan es elevada, por lo que se recomienda hacerlo si el corpus manejado para el estudio es especializado y, por consiguiente, de un tamaño menor y más manejable que un corpus de referencia (Flowerdew, 2004; Koester, 2010; O’Keefe, 2007), cuestión de la que ya hemos hablado (§4.3.4.).

Así las cosas, consideramos que el hecho recurrir a los datos procedentes de un corpus de habla infantil espontánea, y por consiguiente de un corpus especializado, permitía dicha combinación entre el enfoque cuantitativo y cualitativo a nivel técnico (Pérez Serrano, 1994: 52-63). Es más, en nuestra opinión, éste es el enfoque más adecuado para nuestros propósitos. El crecimiento y desarrollo de la moderna lingüística de corpus ha conducido a un excesivo

¹⁶⁷ Hasta tal punto es así que incluso se ha creado una revista exclusivamente dedicada a la cuestión, *Journal of Mixed Methods Research*, que se publica desde el año 2007.

¹⁶⁸ Ahora bien, recordemos que la utilización de datos de corpus no implica necesariamente el uso de complicadas técnicas estadísticas, sino que son perfectamente compatibles con un acercamiento cualitativo (cf. §5.3.).

interés, a nuestro entender, por los datos cuantitativos, por la frecuencia y el tratamiento estadístico de las manifestaciones lingüísticas. Si bien se trata de un aspecto imprescindible para entender el funcionamiento y el desarrollo del lenguaje, consideramos que el análisis cualitativo es igualmente importante (cf. Itkonen, 1979, para un tratamiento detallado de la cuestión). Pensamos, de hecho, que este análisis es fundamental en lingüística y constituye una fase imprescindible, ya que

Existen hechos y situaciones de la realidad como son las relaciones interpersonales, percepciones, creencias, rutinas de vida, etc., que no se pueden exponer numéricamente y ser tratados mediante la estadística. Estos requieren centrarse más en el significado y en la interpretación de experiencias y situaciones que en procesamiento de datos numéricos (Campos Arenas, 2009: 18).

Es decir, los datos cuantitativos, al menos en lingüística, necesitan ser interpretados con un cierto grado de profundidad “si se quiere superar la descripción expositiva y acercarse a la comprensión de los hechos” (Fernández López, 2009: 49). Los métodos mixtos de investigación, pues, resultan idóneos para el estudio del habla infantil, y más concretamente del desarrollo de las construcciones complejas, desde una aproximación interaccionista como la que hemos adoptado (§3.), teniendo en cuenta la importancia que otorgamos al contexto, el interlocutor adulto y las variables pragmáticas en general.

En un estudio como el presente, pues, en el que hemos asumido un enfoque epistemológico y metodológico cualitativo (§4), y en el que partimos de una visión interaccionista del desarrollo (§3), se hacía inevitable recurrir también en el nivel técnico a un enfoque cualitativo que, además, fuese el predominante (§3.2.), puesto que los estudios cualitativos están más orientados hacia el significado, el trabajo de campo y la descripción de los datos (Campos Arenas, 2009: 18-20; Creswell, 1994: 145-146)¹⁶⁹. Por supuesto, nuestro interés por tratar de establecer cánones descriptivos en lo que respecta al origen y desarrollo temprano de las construcciones analizadas nos obligaba a recurrir, igualmente, a técnicas cuantitativas (§3.1). Pero nuestro propósito es ir un paso más allá y no simplemente aportar cifras que no profundizan en los usos y valores de las unidades, en sus significados y funciones comunicativas. Existen múltiples factores implicados en el desarrollo que no son

¹⁶⁹ Además, y en la misma línea, los métodos cuantitativos suelen estar destinados a informar de las *estructuras*, mientras que el enfoque cualitativo se centra en los *procesos* (Bryman, 1988). Creemos, pues, que un estudio longitudinal demanda, en mayor o menor medida, una aproximación cualitativa.

susceptibles de cómputo, como son las relaciones interpersonales, las intenciones, la negociación de significados, las estrategias conversacionales, la eficacia comunicativa, etc.. Pretendemos, por tanto, realizar un acercamiento inductivo a los datos mediante el que ofrecer una descripción detallada que supere la mera simplificación estadística y que dé cuenta también del papel de la retroalimentación verbal adulta en el proceso de desarrollo de las construcciones estudiadas.

Así pues, nuestro objeto de estudio, el enfoque teórico-descriptivo adoptado y los objetivos que nos hemos marcado demandan un análisis en el que se combinen técnicas mixtas de análisis. No constituimos una excepción en el área, ya que, de hecho, “la *investigación aplicada*, en general, y la *investigación evaluativa*, en particular, están utilizando cada día más los diseños multimétodo” (Bericat, 1998: 113).

5.2.2. Tipo de integración metodológica adoptada

Dadas las múltiples posibilidades de integración, es necesario explicitar las estrategias utilizadas para la integración de las técnicas de análisis. En este sentido, Morgan (1997, 1998) ha distinguido tres actitudes diferentes en función del grado de integración deseado: complementación (*completeness*), que supone el grado inferior; combinación, que se sitúa en un escalón intermedio (*complementarity*); y triangulación (*convergence*), que supone el grado máximo de integración. Además, Morgan (1998) señala que es necesario tomar dos decisiones fundamentales en un diseño multimétodo: *decisión de prioridad* (¿qué método va a ser el dominante?) y *decisión de secuencialidad* (¿cuál se va a aplicar primero?). Esto da lugar a cuatro tipos de diseños¹⁷⁰:

- 1) $QL \rightarrow qt$
- 2) $ql \rightarrow QT$
- 3) $qt \rightarrow QL$
- 4) $QT \rightarrow ql$

Cabe la posibilidad, por otra parte, de que ninguno de los dos métodos sea predominante y que se apliquen simultáneamente, pero Morgan (1998) defiende que la estrategia más práctica es la utilización secuencial de los dos métodos, “y esto se consigue, bien utilizando

¹⁷⁰ El método cuantitativo se expresa mediante las siglas “qt” y “QT” y el cualitativo mediante “ql” y “QL”, de tal modo que las mayúsculas indican “predominancia”.

los resultados de uno como input preliminar del otro, para potenciar la recogida de datos, o bien utilizando el segundo para mejorar la información que ya se dispone, haciendo un seguimiento posterior de algunos resultados” (Bericat, 1998: 172).

Ésta es precisamente la estrategia que hemos utilizado en nuestra investigación, ya que hemos llevado a cabo en primer lugar el análisis cuantitativo y, posteriormente, el análisis cualitativo, con el fin de interpretar las cifras obtenidas. Buscamos, pues, un grado relativamente alto de integración de acuerdo con la estrategia intermedia de combinación (*complementarity*), puesto que la información obtenida a través de las técnicas cuantitativas se utilizará para complementar y fortalecer los hallazgos cosechados a través del análisis cualitativo. Eso significa que nuestro diseño responde al número 3 de los arriba indicados y propuestos por Morgan (1998), dado que aplicamos en primer lugar técnicas cuantitativas pero otorgamos predominancia al análisis cualitativo (qt → QL). Nos inscribimos, pues, ante el segundo de los modelos descritos por Creswell, que denomina *dominant-less dominant paradigm* y que define así: “In this design the researcher present the study within a single, dominant paradigm with one small component of the overall study drawn from the alternative paradigm” (1994: 177). El modo de proceder, por tanto, es exactamente cómo lo describe Bericat:

Si el método cualitativo es el primario, y el método cuantitativo es secundario y preliminar, éste puede servir a la recogida e interpretación de los datos cualitativos, por ejemplo precisando bien las diferencias entre subgrupos, ayudando al diseño de muestras intencionales, o estableciendo resultados previos que serán objeto de la investigación cualitativa (1998: 172).

Cabe destacar que no se trata de una estrategia muy habitual, ya que, como el propio Bericat advierte, “existe una fuerte tendencia a utilizar la investigación cualitativa como una fase exploratoria previa a la investigación cuantitativa, y no como una fase posterior” (1998: 129). Aquí debemos hacer una aclaración, ya que en nuestro estudio es posible distinguir dos fases claramente diferenciadas. Por un lado, una primera fase exploratoria de los datos presentes en el corpus Koiné, evidentemente de carácter cualitativo, y, por otro, una fase en la que recopilamos los datos y los sometemos a análisis mediante técnicas cuantitativas y cualitativas, por lo que es en este momento donde manejamos el diseño mencionado (qt → QL). Consideramos que este modo de proceder, además de ayudarnos a configurar una

muestra intencional (§5.1.2.), nos ha permitido cumplir con los objetivos establecidos, posibilitando un análisis cualitativo profundo, con suficientes garantías y una sólida base cuantitativa. La existencia de trabajos previos que parten del mismo corpus y con objetivos parecidos, como el de Fernández López (2009), así lo demuestra.

La predominancia del enfoque cualitativo ya ha sido justificada (§5.2.1.) Consideramos que nos permitirá aportar datos fiables y, en definitiva, conocimiento sobre el origen y desarrollo de las construcciones complejas en el habla infantil temprana. Nuestro trabajo, pues, pretende aportar teoría, pero una teoría fundamentada en datos empíricos, una teoría que se ha ido construyendo a lo largo del proceso de investigación, que no ha estado encaminado a comprobar la veracidad o la falsedad de una hipótesis previa. Éste es el modo de proceder habitual en el paradigma cualitativo, el cual

renuncia a partir de hipótesis generales, de universales teóricos y abstractos, y prefiere ir en búsqueda de la *reconstrucción del proceso de formación del universal concreto*. En este sentido la estrategia de una *investigación cualitativa va orientada a descubrir, captar y comprender* una teoría, una explicación, un significado, al paso que la de *una cuantitativa va más orientada a contrastar, comprobar, demostrar* la existencia de una teoría previamente formulada. La primera impone un contexto de descubrimiento y de exploración al paso que la segunda impone una de comprobación y contraste (Ruiz Olabuénaga, 1996: 57).

En resumen, hemos optado por un acercamiento multi-metodológico e integrador del fenómeno abordado, realizando dos tipos de análisis y aplicando, por consiguiente, dos tipos de técnicas diferentes. Subrayamos, pues, las palabras de Bericat: “cualidad y cantidad se reclaman lógicamente si no quieren perder su sentido. El significado se diluye sin la medida; la medida carente de significado resulta mero guarismo” (1998: 35). Pasamos a describir brevemente en qué ha consistido cada análisis, cómo hemos procedido y qué herramientas se han manejado.

5.3. PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS REALIZADO: HERRAMIENTAS Y TÉCNICAS UTILIZADAS

Tras presentar la muestra manejada para el estudio y describir el tratamiento que se ha otorgado a los datos, es momento de exponer cómo hemos realizado el análisis. En primer lugar, y como es lógico, procedimos a localizar las construcciones en las que aparecen los

nexos que nos interesan. Para ello se rastrearon todos los usos de los conectores *aunque*, *pero*, *porque*, *pues* y *si* mediante el programa KWAL de CLAN (MacWhinney, 2000b: §9.18). No obstante, hay que tener en cuenta la posibilidad de que el niño no recurra a la forma prototípica adulta, de manera que “electronic searches should then be performed for all possible variants of the target string” (Stromswold, 1996: 29). En el caso del corpus Koiné, en el que se han etiquetado todos los usos particulares en la línea dependiente “%xpar” (cf. §4.3.3. y Anexo 1), este proceso es sencillo y sólo se necesita configurar el programa para que incluya dicha línea en su búsqueda, tal y como hemos hecho. Por último, se descartaron manualmente todas aquellas producciones que los participantes emitieron en gallego o que despertaban dudas al respecto¹⁷¹.

Una vez localizadas las construcciones que nos interesaban y los contextos en que habían sido producidas, procedimos al análisis. Como acabamos de explicar, el método general es de carácter cualitativo, pero los datos fueron analizados mediante técnicas cuantitativas y cualitativas, de modo que los resultados obtenidos se expondrán e interpretarán de forma conjunta (§6 y §7). Esto quiere decir, pues, que no hemos recurrido a variables dependientes e independientes en nuestro análisis cuantitativo, sino que pretendíamos obtener una comprensión global del fenómeno observado. Para ello, es necesario adoptar la perspectiva holística propia del paradigma cualitativo:

El planteamiento «naturalista o cualitativo» insiste en la relevancia del fenómeno (hecho o fenómenos relevantes), frente al rigor (validez interna) del enfoque racionalista. Tiene interés por comprender la realidad dentro de un contexto dado, por ello debe captarla como un todo unificado, no puede fragmentarse, no puede dividirse en variables dependientes e independientes (Pérez Serrano, 1994: 28)

Podría parecer que el uso de datos de corpus implica inevitablemente la utilización de técnicas estrictamente cuantitativas. Sin embargo, como McEnery y Wilson nos recuerdan, “it is not essential that corpus data be used solely for quantitative research, and in fact many researchers have used it as a source of qualitative data” (1996: 61) El análisis cuantitativo permite determinar la frecuencia de las unidades y estructuras analizadas, pero la imagen del

¹⁷¹ En concreto, sólo fue necesario descartar dos intervenciones con presencia de los conectores analizados, un dato que resulta indicativo de la escasa presencia del gallego en el corpus Koiné y, por ende, en la muestra conformada.

fenómeno que se estudia es necesariamente menos rica que la que se obtiene mediante un análisis cualitativo (McEnery y Wilson, 1996: §3). Por este motivo, creemos que la combinación de ambos tipos de técnicas ha resultado útil para nuestro trabajo, ofreciendo una imagen lo más detallada posible de la realidad que estudiamos. La conjunción de ambos análisis nos reportará, pues, un informe de los usos y funciones de las partículas y construcciones estudiadas, no sólo desde el punto de vista estructural, sino también desde el punto de vista procesual, ofreciendo una imagen relativamente fiable de su origen y primer desarrollo en el habla infantil temprana.

5.3.1. Análisis cuantitativo

El análisis cuantitativo realizado está enfocado sobre todo a tratar de dar respuesta a la primera de las preguntas de investigación planteadas: ¿cuándo y en qué orden aparecen los conectores *aunque*, *pero*, *porque*, *pues* y *si* en el habla infantil? (§2.4.). Por consiguiente, con él pretendíamos cumplir el objetivo de aportar datos descriptivos sobre el origen y primer desarrollo de las construcciones interordinadas. Teniendo esto en cuenta, así como la naturaleza exploratoria y descriptiva de nuestro trabajo, hemos recurrido exclusivamente a la *cuantificación informativa* y a la *cuantificación descriptiva*; es decir, nos limitamos al uso de la estadística descriptiva, cuyos objetivos son más modestos que los de la estadística inferencial, de la que se vale la *cuantificación explicativa* (Caravedo, 1999: 72-76).

Es posible que esta decisión constituya una limitación del estudio, sobre todo teniendo en cuenta el auge que ha cobrado recientemente la estadística inferencial entre los estudiosos del habla infantil. Sin embargo, nuestro análisis pretende ser un acercamiento descriptivo a un fenómeno que prácticamente no ha recibido atención en el mundo hispánico. Futuras investigaciones podrán corroborar o rebatir nuestros resultados aplicando técnicas estadísticas más avanzadas, ampliando la muestra de participantes y buscando correlaciones entre variables. Más allá de esta posibilidad, consideramos interesante traer a colación las siguientes palabras de Moreno Fernández:

Porque el culto al método o incluso a la simple técnica de análisis convierte la investigación en un puro ritual inflexible e incapaz de adaptarse a las necesidades concretas de cada uno de los elementos que conforman el objeto. Un cálculo de regresión múltiple o un test de Pearson no dan cuenta por sí mismos de la bondad y la calidad de un trabajo (1990: 23)

Así pues, lo primero que hemos hecho ha sido contabilizar las unidades que constituyen nuestro foco de interés, los conectores, independientemente del tipo de estructura en la que aparezcan¹⁷². Se obtuvieron así frecuencias absolutas y frecuencias relativas, con respecto al número total de ocurrencias como al número total de intervenciones, del uso de los conectores en la producción individual de cada participante y de la muestra en su conjunto. La herramienta utilizada para ello ha sido el programa FREQ de CLAN (MacWhinney, 2000b: §9.9.), que permite computar el número de ocurrencias de una unidad determinada en la transcripción que corresponda. A continuación, y con esta misma herramienta, se calculó el número de conectores por franjas de edad, de nuevo en conjunto y de forma individual.

Tras este recuento de la frecuencia de los conectores, se procedió a calcular el momento evolutivo concreto en que aparece cada conector en la producción de los participantes. Esto exigía identificar el primer uso claro y espontáneo de las partículas, lo que nos ha permitido establecer una edad media de aparición y el nivel de desarrollo gramatical de los sujetos en dicho momento, concretamente en la transcripción en que se detecta este primer uso. Por tanto, se han manejado tres tipos de cifras cuantitativas o medidas: (i) frecuencias relativas y absolutas de los conectores (ii) la edad y (iii) una medida indicadora del nivel de desarrollo lingüístico de los participantes.

5.3.1.1. La frecuencia

Con respecto a la frecuencia, cabe recordar que, al contrario de lo que sucede con las variables de las ciencias naturales, que son inherentemente cuantitativas o mensurables,

linguistic variables are typically non-measurable or qualitative. Their only quantitative aspect consists in the *frequencies* with which units exemplifying their values occur (...) Unlike in natural science, in social science the (relative) unpredictability of the data is due to the historicity, the culture-dependence, and the (limited) free will of the research objects (Itkonen, 1979: 363).

¹⁷² Aunque nuestra investigación se centra en las construcciones complejas, que en principio implican al menos dos formas verbales, consideramos que el uso infantil de los conectores en construcciones no verbales puede aportar evidencias empíricas interesantes con respecto a su origen y la evolución en sus significados y funciones. De todos modos, y como se verá, en nuestros datos los usos de los conectores en construcciones no verbales son muy reducidos (§6.3.).

En este sentido, debemos tener en cuenta que la mayor parte de los fenómenos sintácticos, aun siendo significativos, no se presentan con tanta regularidad como los fonético-fonológicos o los semánticos, de modo que su “escasez numérica está en parte ligada a las dificultades de observación para identificar o recrear las circunstancias que provocan su aparición” (Caravedo, 1999: 83-84). En el caso de los conectores, además, no se trata de elementos obligatorios, sino que son unidades que presentan un alto grado de *dependencia contextual* (Caravedo, 1999: 69)¹⁷³. Esto quiere decir que las conclusiones que se extraigan del análisis de frecuencias, pues, han de tomarse con precaución: puede que un niño no utilice un determinado conector porque no sea capaz de producirlo, porque no quiere marcar ningún tipo de relación o porque no está inmerso en un contexto que propicie su aparición (Demuth, 1996: 19). Como se ha comentado, los datos de corpus pueden aportar evidencias positivas de un determinado fenómeno, pero nunca evidencias negativas (§4.1.2.).

5.3.1.2. Franjas de edad

En el caso de la edad y el nivel de desarrollo lingüístico, conviene explicar las decisiones tomadas porque, aunque se trata de dos medidas muy extendidas en el campo del habla infantil, existen considerables discrepancias en su aplicación en función de los intereses particulares de cada investigador. Como es lógico, la edad es una de las medidas más ampliamente difundidas en el campo, por la propia naturaleza de su objeto de estudio (cf. §5.1.2.3.). Aunque es un tipo de medida que puede parecer “cruda”, transparente y teóricamente neutra, nada más lejos de la realidad, y a la hora de manejarla en un estudio descriptivo hay que tomar dos importantes decisiones:

First, one must decide what the relevant intervals are against which development will be measured. Second, the problem of diversity in development (Prideauz 1985: 61–3) will compound the arbitrariness problem in distinguishing intervals. Obviously the two issues are interwoven, since if age were an accurate, necessary, and non-neutral predictor of development, it would be easier to know if children should be divided into groups according to one-year, six month, or twelve-week intervals (Bennet-Kastor, 1988: 84).

¹⁷³ Esto es particularmente evidente en el caso de *si*, que aparece unos contextos muy precisos.

En el caso que nos ocupa, para la exposición de los resultados y el análisis de la evolución de los conectores hemos decidido dividir el periodo total analizado (2;0-4;0 años) en cuatro periodos de seis meses. Se trata de una decisión puramente arbitraria y los estadios establecidos —y esto es importante destacarlo— son estadios descriptivos, no explicativos (Ingram, 1989: 54-57). Al igual que en el clásico estudio de Crystal, Fletcher y Garman, pues, “nuestros estadios son más bien divisiones arbitrarias, establecidas a lo largo de dicho proceso” (1976: 71).

Existen justificaciones que nos han llevado a esta decisión de dividir el periodo analizado en cuatro estadios de seis meses: en primer lugar, dada la frecuencia quincenal de las grabaciones, en muchas ocasiones los estadios de tres meses, debido a los periodos vacacionales, resultaban vacíos o con la presencia de una única transcripción, con lo que se perdía continuidad en la descripción; en segundo lugar, existe una justificación teórica, dado que la bibliografía especializada, tanto en inglés como en español, apunta a cambios importantes después de los 3;0 años, y creemos que una división en periodos de tres meses no supondría ninguna ventaja para detectar cambios en este sentido. Consideramos, en cambio, que la división en cuatro periodos de seis meses puede resultar útil para obtener un margen suficiente en la emergencia y frecuencias de los conectores como para dar cabida a la diversidad individual que se pueda detectar en el proceso de desarrollo de estas construcciones.

Así pues, los estadios establecidos han sido cuatro: I (2;0-2;6), II (2;6-3;0), III (3;0-3;6) y IV (3;6-4;0). Existían casos esporádicos donde esta división nos haría descartar algunas transcripciones en las franjas inicial y final, esto es, casos donde el participante en cuestión presenta una edad por debajo de los 2;0 años o por encima de los 4;0. Finalmente decidimos integrarlas en el estadio descriptivo más próximo, con el fin de incluir todas las producciones de todos los participantes de la muestra. No creemos que esto haya podido suponer ninguna alteración importante en los resultados¹⁷⁴. Por otra parte, no contamos con datos de algunos de los niños examinados en todos los estadios, debido a que su seguimiento se inició con posterioridad a los 2;6 años —como sucede con ELI y PAU— o finalizó antes de alcanzar los 3;6 —casos de CEC y XUN—. De este modo, los participantes presentes en cada franja de edad son los siguientes:

¹⁷⁴ En concreto, los participantes afectados por esta circunstancia son: CEC, de quien se incluyeron dos transcripciones (edades: 1;10.14 y 1.11.21); IAG, con tres transcripciones (1;11.24, 4;0.20 y 4;1.08); JOR, con una (1;11.23); RIC, con tres (1;10.18, 1;11.01 y 1;11.22); y, por último, XAC, con una (4;0.12).

Tabla 9. Presencia de los participantes por estadios

ESTADIO	PARTICIPANTES
I (2;0-2;6)	ANP, CEC, IAG, JOR, NER, RIC, XAC, XUN
II (2;6-3;0)	ANP, CEC, ELI, IAG, JOR, NER, PAU, RIC, XAC, XUN
III (3;0-3;6)	ANP, CEC, ELI, IAG, JOR, NER, PAU, RIC, XAC, XUN
IV (3;6-4;0)	ANP, ELI, IAG, JOR, NER, PAU, RIC, XAC

Por tanto, al igual que ocurría con la composición general del corpus Koiné (cf. §4.3.1., Figura 1), las dos franjas intermedias, 2;6-3;0 y 3;0-3;6, son las que mayor representación tienen en nuestros datos, con la participación de todos los niños de la muestra. En cambio, en la franja inicial y final contamos con los datos de ocho de los diez participantes analizados. Tendremos en cuenta esta circunstancia en la interpretación y valoración de los resultados (§6 y §7).

5.3.1.3. Nivel de desarrollo lingüístico: la LME

La edad, por sí sola, no es un buen índice del desarrollo lingüístico de los niños, ya que estos avanzan a ritmos diferentes en función de factores muy diversos. Por ello, una de las cuestiones más debatidas en el campo es, sin duda, la necesidad de una medida fiable que nos informe del estado concreto en que se encuentra el desarrollo, sobre todo por las aplicaciones clínicas (Dale, 1976: §11). Como muestra de ello, en el ámbito hispano han aparecido recientemente diversos trabajos que comparten su preocupación por la medición del desarrollo sintáctico en niños hispanohablantes (Crespo Allende, Alfaro Faccio y Góngora Costa, 2011, Crespo Allende, Alvarado Barra y Meneses Arévalo, 2013; Fernández Vázquez y Aguado Alonso, 2007; Mariscal, Nieva y López-Ornat, 2010).

A lo largo de la historia de los estudios sobre habla infantil y adquisición del lenguaje se han realizado propuestas diferentes en este sentido, casi todas enfocadas en el componente gramatical, entre las que podemos destacar: la *Average Length of Sentences* (ALS) de Margaret Nice (1925), el *Developmental Sentence Score* (DSS) de Lee y Canter (1971) o el *Index of Productive Syntax* (IPSyn) de Scarborough (1990) —también llamado *Índice de Complejidad Sintáctica* (ICS)—. Sin embargo, la medida más ampliamente difundida y

aceptada entre los autores es, hasta el momento, la *Mean Length of Utterance* (MLU), establecida por Brown (1973) para analizar el desarrollo morfosintáctico del inglés.

Originalmente esta medida se obtiene dividiendo el número de enunciados por el número de morfemas (MLUm), pero en su adaptación a lenguas de morfología rica, como el castellano o el gallego, se recomienda calcularla en palabras (MLUw) para que las diferencias con respecto al inglés no sean tan llamativas (Bates, 1976: 117-119; Clemente, 1989; Díez-Itza, 1992a). Así, diversos estudios centrados en el castellano han demostrado que resulta más sencillo computarla de este modo y que la correlación con la MLU morfológica es superior a 0.90 (Clemente, 1989), mientras que la correlación con la complejidad gramatical está por encima de 0.84 (Aguado, 1988: 89). Por ello, es habitual que en español se calcule tomando como referencia la palabra y que se conozca como *Longitud Media del Enunciado* (LME), por lo que a partir de este momento nos referiremos a ella con esta denominación.

No obstante, la LME, por su naturaleza cuantitativa, presenta bastantes problemas como medida del desarrollo lingüístico (Rosenthal, Snow y Willet, 1996; Sokolov y Snow, 1994: 30-32) y sigue necesitando una revisión (Fernández Pérez, 2006b). Entre otras cuestiones, las diferencias interlingüísticas o dialectales apenas se respetan y, además, no se valoran en su justa medida todos los componentes lingüísticos, por no hablar de la gran disparidad de criterios que los investigadores siguen a la hora de aplicarla. Es más, se sabe que la LME sufre un “efecto techo” hacia los 3;0 años (Bowerman, 1973) y correlaciona más débilmente con la edad cuando excede los tres o cuatro morfemas (Bloom, Miller y Hood, 1975; Scarborough, Rescorla, Tager-Flusberg, Flower y Sudhalter, 1991). Parece, pues, que más allá de los estadios tempranos su utilidad como predictor de la complejidad sintáctica desciende (Klee y Fitzgerald, 1985; cf. Fernández Vázquez y Aguado, 2007). La limitación más importante para nuestros propósitos, por cuanto es la que más ha podido afectar en nuestro trabajo, es que constituye una medida que depende en exceso de los factores ambientales, esto es, resulta especialmente sensible al contexto en que el niño se ve inmerso durante la sesión de grabación, una limitación que, no obstante, comparte con casi todas las medidas alternativas (Dale, 1976: 373).

A pesar de estos problemas, consideramos que la LME puede resultar útil si se considera y se valora en su justa medida. En palabras de Dale, “es importante advertir que no es lo mismo extensión de una frase que su complejidad”, aunque sí es cierto que “empíricamente, según el MLU de los niños aumenta, la complejidad de sus construcciones lingüísticas

también aumenta” (1976: 34) (cf. Crystal *et al.*, 1976: 6-9). Así, hemos decidido recurrir a la LME para disponer de un parámetro gramatical indicador del nivel de desarrollo del niño, es decir, al igual que en el estudio de Bates sobre el italiano, “the measure is provided here only as an approximate guide to overall linguistic maturity in early speech development” (1976: 117). Esto nos ha permitido manejar cifras con las que comparar a los niños, saber en qué estado se encontraban al inicio y al final de su seguimiento y qué evolución se produce desde el momento en que comienzan a manejar los distintos conectores, aspectos para los cuales la LME sigue siendo útil (Rondal y Ling, 2000). Ahora bien, teniendo en cuenta las limitaciones mencionadas, se ha manejado con precaución y siguiendo unos criterios concretos que conviene especificar.

Para obtener dicha medida se ha utilizado el programa MLT del paquete de programas CLAN (MacWhinney, 2000b: §9.20) (§4.2.2.3.), que toma en consideración todas las intervenciones del niño en la transcripción correspondiente. Este programa aporta tres tipos de medidas: número de palabras por turno, número de enunciados por turno y número de palabras por enunciado (esto es, la LME). Esta medición se puede configurar por parte del usuario en función de diversos parámetros (MacWhinney, 2000: §9.20), opción de la que nos hemos aprovechado para obtener la LME de los participantes de acuerdo con los siguientes criterios¹⁷⁵:

- 1) Se ha calculado dividiendo el número de palabras entre el número de enunciados.
- 2) Se considera “palabra” a aquellos elementos que se encuentran entre dos espacios vacíos, sean palabras léxicas o gramaticales.
- 3) Se considera “enunciado” toda aquella intervención enmarcada entre pausas marcadas y que, por consiguiente, ha sido transcrita como una única *utterance* de acuerdo con las convenciones del formato CHAT (§4.2.2.2.).
- 4) Se han incluido las repeticiones espontáneas exactas.
- 5) Se han excluido los enunciados total o parcialmente ininteligibles, por lo que sólo se han computado los enunciados transcritos en su totalidad.

¹⁷⁵ Aunque la MLU original se calculaba en morfemas y estaba diseñada para el inglés, todos estos criterios han sido extraídos de la bibliografía especializada, concretamente de Aguado (1988), Brown (1973: 54) y Clemente (1989). Hemos decidido respetar aquellos criterios que, en nuestra opinión, mejor se ajustan al español, al cálculo en palabras y al carácter dinámico y cambiante del habla infantil.

Siguiendo estas reglas, hemos obtenido la LME de cada participante al inicio de su seguimiento, en las distintas franjas de edad establecidas y en el momento de recurrir a los conectores correspondientes.

5.3.2. Análisis cualitativo

Una vez que disponíamos de todos los usos de las partículas, y que los teníamos localizados y cuantificados, junto con el resto de datos cuantitativos manejados, procedimos a realizar un análisis cualitativo. Este segundo análisis pretende ser un complemento del análisis cuantitativo, puesto que, más allá de las frecuencias y el momento evolutivo en que aparecen los nexos, pretendíamos interpretar los usos infantiles con el fin de saber qué valores y funciones son los más recurrentes en nuestros datos, para lo cual era fundamental conocer con cierta precisión el contexto lingüístico y extralingüístico de las construcciones. Por tanto, el análisis cualitativo responde, sobre todo, a la segunda de las preguntas de investigación establecidas (¿cómo y en qué circunstancias recurren los niños a los conectores analizados?) y pretende cumplir con el objetivo de averiguar si el patrón de Diessel (2004) se cumple en español (cf. §2.4.).

Así pues, este análisis cualitativo, al que otorgamos un estatus primordial, se ha realizado adoptando una perspectiva émica, en la que el análisis gramatical queda integrado en el análisis socio-interaccional. El aparato terminológico y conceptual manejado para realizar esta descripción de los usos infantiles proviene del marco teórico-descriptivo ya presentado (§3.3.). El enfoque pragmático-discursivo nos ha permitido rebasar el marco oracional e individual, dando así cabida a las funciones textuales y conversacionales de los conectores y considerando el posible papel de los interlocutores, obteniendo una visión mucho más completa en la caracterización de los valores presentes en los datos y, en consecuencia, una descripción lo más ajustada posible a las particularidades del habla infantil.

Partiendo de este marco, primero hemos analizado los usos infantiles de los conectores para tratar de determinar si actúan a nivel gramatical o a nivel pragmático, de acuerdo con los criterios habitualmente establecidos en la bibliografía especializada: posición, presencia de pausas y unidades conectadas (cf. Briz, 1993, 1998; Briz y Pons Bordería, 2010; Van Dijk, 1979, 1981); además, se estableció si la función predominante del nexo es de tipo interpersonal, textual o ideativo (Halliday, 1975: 16-18), de acuerdo con los criterios previamente introducidos (cf. §3.1.2., Tabla 2), y se observó el tipo de cohesión manifestada,

con el fin de percibir posibles cambios significativos al respecto de su distribución en el periodo analizado. A continuación, hemos identificado los significados e intenciones comunicativas más recurrentes de cada partícula —y, por consiguiente, de las construcciones— con el propósito de determinar si hay coincidencia con los valores presentes en la gramática adulta o si se detectan particularidades. Para ello fue necesario recurrir al contexto verbal y situacional, por lo que la clásica estrategia de la *interpretación rica* (Bloom, 1970; Brown, 1973; Greenfield y Smith, 1976) también fue utilizada en el presente trabajo (cf. §1.2.2.).

Por último, en lo que respecta al plano formal, hemos utilizado la tipología de Varela (2011), con las mencionadas adaptaciones (cf. §3.3., Tabla 4), con el fin de establecer cómo se distribuyen en los datos y, por tanto, detectar si se percibe algún tipo de cambio o evolución. Asimismo, de acuerdo con el enfoque interactivo defendido, y partiendo de la teoría de Rondal (1983) sobre el papel de la retroalimentación verbal adulta, se trató de precisar qué tipo de estrategias siguen los interlocutores adultos cuando el niño produce construcciones en las que aparecen los conectores estudiados. Esto nos ha permitido analizar cualitativamente el posible origen interaccional y discursivo de las construcciones complejas de tipo interordinante, además de determinar posibles influencias del interlocutor adulto en el avance construccional del niño.

En definitiva, el análisis cualitativo ha estado encaminado a interpretar las cifras obtenidas en el análisis cuantitativo —frecuencias de los conectores, distribución de sus funciones, tipo de cohesión, tipo de construcciones—, por un lado, y a desentrañar los significados y las intenciones comunicativas manifestadas por los niños, así como las estrategias de retroalimentación verbal adulta que pueden tener influencia en el desarrollo gramatical, por el otro. De esta manera, podremos intentar determinar si es posible hablar de un “efecto andamiaje” en el origen y desarrollo temprano de las construcciones interordinadas del castellano.

5.4. CONCLUSIÓN: PERSPECTIVA ÉMICA Y TÉCNICAS MIXTAS DE ANÁLISIS

Para llevar a cabo nuestro estudio del origen y desarrollo de las construcciones complejas interordinadas se ha recurrido a un muestreo no probabilístico, de tipo intencional y opinático, a partir de criterios psicolingüísticos (Ruiz Olabuénaga, 1996: 62-67). Se utilizó así una muestra de diseño mixto compuesta por diez participantes del corpus Koiné, equilibrada en

cuanto al sexo. Consideramos que una muestra relativamente pequeña se ajusta mejor a nuestros intereses, pues recordemos que pretendemos ofrecer un análisis exploratorio mediante el que descubrir patrones y tendencias en el origen y desarrollo de las construcciones complejas, pero sin oscurecer las diferencias individuales que puedan existir. En este sentido, compartimos la siguiente opinión de Crystal y sus colaboradores:

Aunque aceptamos que cualquier muestra es indudablemente limitada en cuanto al grado de generalización que puede estimular, no consideramos estas limitaciones como causa de preocupación fundamental cuando comparamos las actuaciones de niños distintos (Crystal *et al.*, 1976: 107)

Una vez confeccionada la muestra, el siguiente paso fue localizar los usos de los conectores *aunque*, *pero*, *porque*, *pues* y *si* y, a continuación, procedimos a su análisis recurriendo a técnicas mixtas a través de un tipo de diseño “qt → QL” (Morgan, 1998). En primer lugar, se llevó a cabo un análisis cuantitativo en el que se recurrió a la cuantificación informativa y descriptiva, con el fin de establecer las frecuencias absolutas y relativas de las partículas en la muestra. Con fines expositivos y organizativos, se recurrió a la medida LME y se dividió el periodo estudiado (2;0-4;0) en cuatro estadios descriptivos de seis meses. Posteriormente, y sobre la base de estas cifras cuantitativas, se realizó un análisis cualitativo en el que se adoptó una perspectiva pragmático-discursiva mediante la cual interpretar los usos infantiles y comprender los valores y funciones presentes en los datos dentro de su contexto interaccional. Al tiempo, esto nos ha permitido recurrir a casos concretos para ilustrar con ejemplos los valores habituales en el habla infantil temprana y el papel desempeñado por el adulto en el proceso de desarrollo de las estructuras estudiadas.

Nuestra opinión es que esta combinación entre el análisis cuantitativo y el cualitativo ofrecerá una imagen más detallada del origen y desarrollo de las construcciones complejas, pues debemos tener en cuenta que “no todos los elementos que forman parte del proceso comunicativo son cuantificables. La compleja naturaleza de la conducta lingüística imposibilita que la conversión estadística sea una opción en todas las ocasiones” (Fernández López, 2009: 49). En definitiva, consideramos que las siguientes palabras de Caravedo resumen a la perfección el tratamiento que hemos dado a los datos recabados y la justificación del mismo:

Por un lado, lo cuantitativo con todas sus limitaciones permite medir el grado de generalidad del fenómeno y su extensión entre los grupos, aunque no sea capaz de proporcionar un procedimiento decisorio sobre su peso funcional (...). Por otro lado, un análisis selectivo particularizado y detenido de los tipos de casos que surgen en los textos ha permitido complementar y reajustar la percepción cuantitativa más indiferenciada, y restringirla al dominio que le corresponde (1999: 252).

En la tercera y última parte del trabajo, pues, presentamos los datos con los que hemos trabajado y los resultados obtenidos en cada tipo de análisis (§6). La integración de los resultados, su valoración e interpretación nos permitirá obtener una secuencia evolutiva en la que se dé cabida a las funciones y a los principales valores que presentan los conectores estudiados en edad temprana, así como al desarrollo gradual e interactivo de las construcciones complejas interordinadas (§7).





PARTE III

DATOS, ANÁLISIS Y RESULTADOS



6. DATOS Y RESULTADOS DEL ANÁLISIS

En la tercera parte de la presente tesis doctoral, con la que se cierra el trabajo, expondremos los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos (§6.) y ofreceremos una interpretación, valoración y discusión de los mismos con respecto a la bibliografía especializada (§7.). En este sexto capítulo, en primer lugar, haremos referencia al número de conectores identificados en la muestra, su frecuencia a lo largo del periodo analizado y el momento concreto en que se detectan sus primeras apariciones en las muestras, lo que nos permitirá establecer una secuencia evolutiva (§6.1.). A continuación, ofreceremos una descripción de los usos y valores más recurrentes de cada partícula desde el punto de vista semántico-pragmático, con el fin de conocer cuáles son sus principales funciones en el habla infantil (§6.2.). Por último, estas características funcionales tienen su reflejo en el plano formal y nos permiten comprender cómo se produce el desarrollo temprano de las construcciones complejas interordinadas a partir del contexto conversacional y con ayuda del interlocutor adulto (§6.3.).

6.1. DATOS DESCRIPTIVOS BÁSICOS: FRECUENCIAS Y SECUENCIA EVOLUTIVA

En este primer apartado presentamos organizadamente los resultados que hemos obtenido a partir del análisis de frecuencias de los conectores *aunque*, *pero*, *porque*, *pues* y *si* en el habla de los diez participantes procedentes del corpus Koiné, esto es, vamos a exponer los resultados de la *cuantificación informativa* (Caravedo, 1999: 72-75). Con ayuda de algunas técnicas estadísticas básicas, se han obtenido algunos datos descriptivos que nos informan de las frecuencias relativas y del peso que cada partícula tiene tanto en la muestra en su conjunto como en la producción individual de cada participante. Además, se ha calculado el momento evolutivo concreto en que los diferentes conectores aparecen en las muestras, lo que nos permitirá responder a una de las preguntas de investigación de nuestro estudio, y cumplir así con uno de los objetivos principales del mismo: saber cuándo comienzan a ser utilizados los nexos interordinantes en el habla infantil temprana. De este modo, cruzando los resultados

obtenidos con los diez participantes de nuestra muestra, podremos proponer una secuencia evolutiva de los conectores interordinantes en castellano, secuencia que pretende dar cabida a la dualidad funcional de las partículas y que podrá ser corroborada o rebatida en trabajos posteriores, tanto con metodología experimental como observacional (cf. §4.4.).

6.1.1. Número de conectores identificados: frecuencias totales y absolutas

Hemos detectado en las muestras analizadas un total de 628 ocurrencias de los nexos interordinantes, las cuales, como cabía esperar, se distribuyen de forma desigual entre las cinco partículas estudiadas. Obsérvese al respecto la siguiente tabla, donde presentamos las frecuencias relativas de cada nexo en relación al número total de conectores identificados:

Conector	<i>aunque</i>	<i>pero</i>	<i>porque</i>	<i>pues</i>	<i>si</i>	Total
Usos	0 (0 %)	230 (36,62%)	208 (33,12%)	158 (25,16%)	32 (5,1%)	628 (100%)

Como vemos, el único conector que no aparece ni una sola vez en las muestras analizadas es *aunque*. Al margen de esta circunstancia, el nexo más frecuente de los cuatro restantes es *pero*, seguido de cerca por *porque*, de tal manera que ambos superan cada uno las doscientas ocurrencias y un porcentaje por encima del 33% ($N = 628$). Esto significa que, en nuestros datos, al menos dos de cada tres conectores interordinantes son *pero* o *porque*, un dato elemental que, sin embargo, resulta indicativo de la rentabilidad de estas partículas entre los 2;0 y los 4;0 años. En este sentido, también *pues* parece tener una presencia importante en estas edades, ya que sus usos suponen algo más de la cuarta parte del total, pero no se puede decir lo mismo de *si*, que es, con diferencia, el conector interordinante menos frecuente, pues apenas supera los cinco puntos porcentuales ($N = 628$).

En principio, por tanto, estos datos básicos de cuantificación informativa indican que es posible dividir a los conectores estudiados en dos grupos, en función de su presencia en las muestras de habla analizadas: tres presentan un número de ocurrencias elevado, con una frecuencia relativa que supera el 25% —*pero*, *porque*, *pues*—, y dos aparecen esporádicamente —*si*—o no lo hacen en ningún momento —*aunque*¹⁷⁶—. Si bien estos datos

¹⁷⁶ Al no haber detectado usos infantiles de *aunque*, la partícula no ha sido, lógicamente, objeto de análisis. No obstante, nos gustaría destacar que también hemos rastreado su presencia en el habla de los participantes adultos del corpus,

se han establecido tomando como referencia el total de usos de nexos interordinantes identificados, el peso de cada partícula se pondera mejor si observamos las frecuencias relativas con respecto al número total de intervenciones de la muestra ($N = 10.175$). Los 628 usos detectados suponen una frecuencia relativa de un 6,17%, aunque existe una considerable variación individual que conviene tener presente. En la siguiente tabla presentamos los datos de las frecuencias relativas desglosados por participante y por conector:

Tabla 11. Frecuencias absolutas y relativas de los conectores en relación al número de intervenciones

Participante	Intervenciones	<i>pero</i>	<i>porque</i>	<i>pues</i>	<i>si</i>	Total
ANP	1178	21 (1,78%)	29 (2,46%)	36 (3,06%)	2 (0,17%)	88 (7,47%)
CEC	674	7 (1,04%)	8 (1,19%)	3 (0,44%)	1 (0,15%)	19 (2,82%)
ELI	458	10 (2,18%)	11 (2,4%)	1 (0,22%)	0 (0%)	22 (4,8%)
IAG	1483	41 (2,76%)	31 (2,09%)	6 (0,41%)	1 (0,07%)	79 (5,33%)
JOR	1518	31 (2,04%)	26 (1,71%)	22 (1,45%)	5 (0,33%)	84 (5,53%)
NER	562	7 (1,25%)	4 (0,71%)	6 (1,07%)	4 (0,71%)	21 (3,74%)
PAU	380	0 (0%)	4 (1,05%)	3 (0,79%)	0 (0%)	7 (1,84%)
RIC	1555	32 (2,06%)	27 (1,74%)	7 (0,45%)	1 (0,06%)	67 (4,31%)
XAC	929	10 (1,08%)	16 (1,72%)	6 (0,64%)	4 (0,43%)	36 (3,87%)
XUN	1438	71 (4,94%)	52 (3,62%)	68 (4,73%)	14 (0,97%)	205 (14,26%)
Total	10.175	230 (2,26%)	208 (2,04%)	158 (1,55%)	32 (0,31%)	628 (6,17%)

De este modo, observamos que *pero* y *porque* superan, de media, los dos puntos porcentuales, *pues* se sitúa en un escalón intermedio con poco más del 1,5% y, por último, *si* tiene una presencia reducida con apenas un 0,3% ($N = 10.175$). Este desequilibrio en el uso de los cinco conectores analizados apunta, como veremos, a un desarrollo gradual de las construcciones complejas interordinadas, en el que seguramente influyen factores diversos: frecuencia en el *input* adulto, complejidad semántica y formal, rentabilidad comunicativa, grado de dependencia contextual, etc. (cf. §7.1.).

encontrando solamente un uso. Esto quizás puede ser indicativo de su nula presencia en el habla dirigida, lo que explicaría, en parte, su adquisición tardía. De todos modos, estas afirmaciones son simples conjeturas, y así deben valorarse, pues sería necesario analizar el habla parental para dar validez a estas afirmaciones.

Además de las diferencias entre los cinco conectores, consideramos particularmente interesante el grado de variabilidad que se percibe en el uso de los diferentes nexos. Así, atendiendo a la producción individual de cada participante, comprobamos, en primer lugar, que las frecuencias absolutas oscilan entre los 7 usos de PAU y los 205 de XUN, una diferencia más que notable que persiste si atendemos a las frecuencias relativas: 1,84% ($N = 380$) y 14,26% ($N = 1438$), respectivamente. No obstante, estamos ante dos casos extremos, ya que el resto de participantes se sitúan en una horquilla que oscila entre el 2,82% de CEC ($N = 674$) y los 7,47% de ANP ($N = 1178$), de manera que la media de las frecuencias relativas de los nexos interordinantes es de un 5,4%.

En segundo lugar, se percibe también una cierta diversidad con respecto a la frecuencia de los distintos conectores en la producción los diez participantes. Fijémonos, en este sentido, en la siguiente tabla, que incluye datos relativos al nexo más utilizado por cada niño:

Tabla 12. Conectores más frecuentes en la producción individual

Participante	Conector más frecuente	Ocurrencias	Porcentaje	Nº total de conectores
ANP	<i>pues</i>	36	40,90%	88 (100%)
CEC	<i>porque</i>	8	42,10%	19 (100%)
ELI	<i>porque</i>	11	50%	22 (100%)
IAG	<i>pero</i>	41	51,90%	79 (100%)
JOR	<i>pero</i>	31	36,90%	84 (100%)
NER	<i>pero</i>	7	33,33%	21 (100%)
PAU	<i>porque</i>	4	57,14%	7 (100%)
RIC	<i>pero</i>	32	47,76%	67 (100%)
XAC	<i>porque</i>	16	44,44%	36 (100%)
XUN	<i>pero</i>	71	34,63%	205 (100%)

Se aprecia que *pero* y *porque*, como reflejo de la tendencia general, son los conectores más recurrentes en la producción individual de nueve de los diez participantes, distribuidos además de forma bastante equilibrada, con una ligera ventaja de *pero*, que es el nexo interordinante más frecuente en el habla de cinco niños —IAG, JOR, NER, RIC y XUN—, mientras que *porque* es el más utilizado por parte de cuatro —CEC, ELI, PAU y XAC—.

Parece evidente, pues, que estas dos partículas son las que mayor presencia tienen en las edades tempranas, aunque conviene no descartar la posibilidad de que el nexa interordinante más frecuente sea *pues*, como sucede en el caso concreto de ANP.

Así pues, los datos cuantitativos presentados hasta el momento revelan que *pero* y *porque* son los nexos más frecuentes entre los 2;0 y los 4;0 años, idea que se percibe atendiendo tanto a la muestra en su conjunto como a la producción individual de los participantes. No obstante, conviene tomar esta afirmación con cierta flexibilidad, ya que la partícula *pues* presenta una considerable rentabilidad. Consideramos que la inexistencia de datos descriptivos de *pues* en el campo (§2.3.4.) pone en valor las cifras aportadas, ya que, si bien su presencia no tiene la importancia de *pero* o *porque*, hay dos factores que apuntan a su relevancia evolutiva en esta etapa: que no se encuentre lejos en términos de frecuencias de los conectores adversativo y causal, por un lado, y que se haya detectado el caso de una niña, ANP, en cuya producción es, de hecho, el conector interordinante más frecuente.

La relativa diversidad individual que se ha detectado con respecto al peso y a las frecuencias de los nexos estudiados no debe sorprendernos, por dos motivos principales. En primer lugar, ya se ha comentado que el campo de la adquisición del lenguaje, como reacción al excesivo interés por lo universal y lo común del proceso (cf. §1.2), viene incidiendo en los últimos años precisamente en todo lo contrario: el alto grado de variación individual y las diferentes estrategias que los niños adoptan en el desarrollo lingüístico (Bates *et al.*, 1988, 1995; Bloom, 1973; Nelson, 1973; Peters, 2009; Pine y Lieven, 1993). Es decir, lo propio de los datos de lenguaje infantil no es la uniformidad, sino precisamente lo que nos hemos encontrado en nuestros datos: la variabilidad. En segundo lugar, esta variación tiene que ver también con la naturaleza del fenómeno observado, dado que, como ya se ha indicado, los aspectos sintácticos suelen presentarse en un grado de frecuencia mucho menor que otros aspectos lingüísticos como los fonológicos o los léxicos. En concreto, los conectores son unidades opcionales y, por tanto, se caracterizan por un alto grado de dependencia contextual, esto es, están vinculados a “determinados entornos discursivos de difícil aparición espontánea en el habla” (Caravedo, 1999: 69). Por tanto, la diferencia que los diez participantes presentan en el uso de los conectores puede deberse, simplemente, a que algunos se han visto inmersos, en mayor medida, en contextos discursivos que propician su utilización¹⁷⁷.

¹⁷⁷ Ello podría explicar, por ejemplo, que *pues* sea el conector más frecuente en la producción de ANP, lo que pone de manifiesto la necesidad de que los estudios longitudinales den cabida a un amplio número de participantes en situaciones contextuales diversas.

Con independencia de la diversidad individual, las frecuencias absolutas y relativas indican que *pero* y *porque* son los conectores interordinantes más utilizados por los participantes de nuestra muestras, seguidos a no mucha distancia por *pues*. La partícula menos frecuente es *si*, aunque es interesante que se haya detectado su presencia en unas edades tan tempranas, teniendo en cuenta que la bibliografía suele apuntar a su desarrollo tardío (§2.). Por último, el conector concesivo *aunque* no ha sido utilizado en ningún momento por los niños, lo que también apunta a una adquisición tardía, seguramente en el periodo escolar.

6.1.2. Frecuencias por franjas de edad

Dado que nuestra investigación versa sobre habla infantil y desarrollo comunicativo, resulta especialmente interesante, como es lógico, observar qué frecuencia presentan los distintos conectores en diferentes momentos evolutivos, para lo que —recordemos— se ha dividido el periodo analizado en cuatro estadios descriptivos de seis meses (§5.3.1.2.). Ya hemos comentado también en diversas ocasiones que la edad, por sí misma, no es buen índice del desarrollo comunicativo y que es necesario manejarla de forma conjunta con algún tipo de medida del desarrollo gramatical (Brown, 1973). Por este motivo, se ha calculado el promedio de la LME (cf. §5.3.1.3) de cada participante en las transcripciones correspondientes a cada franja de edad¹⁷⁸, obteniéndose los siguientes resultados:

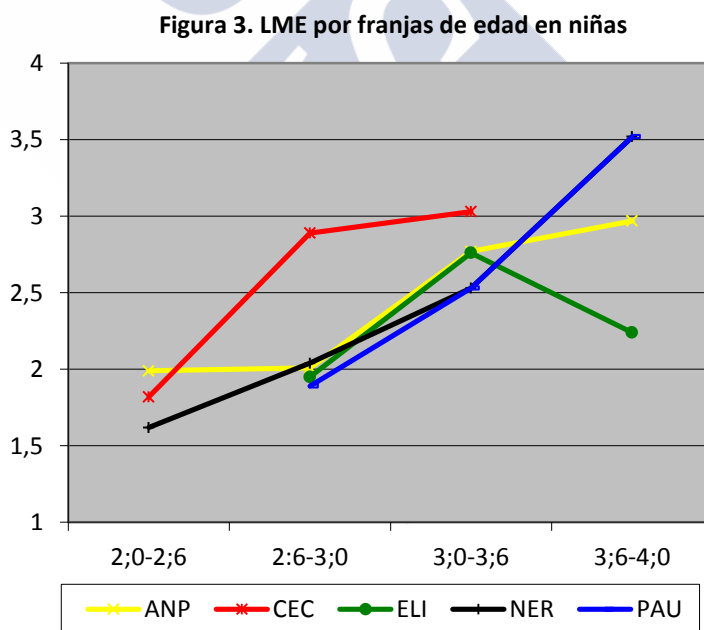
Tabla 13. LME por franjas de edad

Participante	2;0-2;6	2;6-3;0	3;0-3;6	3;6-4;0
ANP	1,99	2,01	2,77	2,97
CEC	1,82	2,89	3,03	-
ELI	-	1,95	2,76	2,24
IAG	1,48	2,11	2,59	2,98
JOR	2,06	2,77	4,24	4,56
NER	1,62	2,04	2,53	3,52
PAU	-	1,89	2,53	3,07
RIC	1,91	2,87	3,79	3,72
XAC	2,03	2,61	3,14	4,11
XUN	2,21	3,96	4,54	-
Media	1,89	2,51	3,19	3,4

¹⁷⁸ Recuérdese que, como explicamos en el capítulo anterior, existían algunas excepciones en las franjas I y IV relacionadas con participantes que por edad no entrarían en estos estadios pero que, por comodidad descriptiva y para evitar perder datos que pueden resultar valiosos, han sido incluidos en los mismos (cf. §5.3.1.2.).

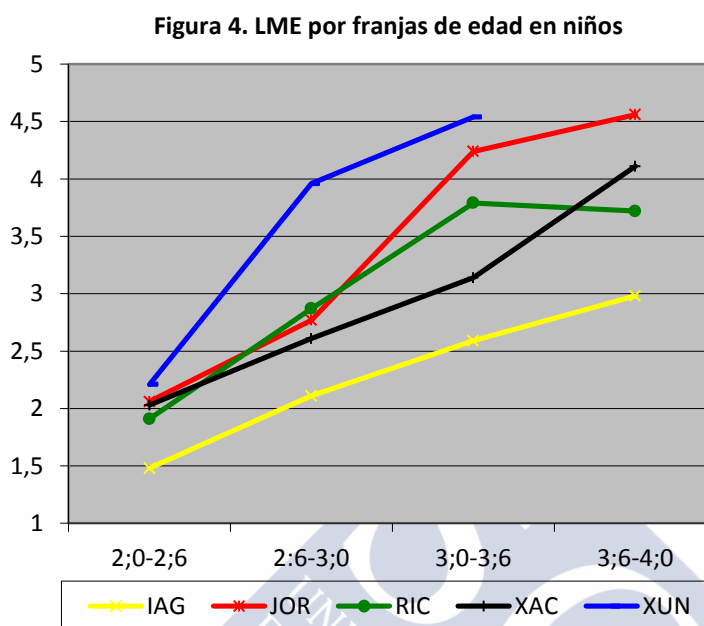
Como se puede comprobar, en todos los casos —con excepción de ELI—, se produce un aumento gradual y relativamente progresivo de la LME a lo largo de todo el periodo, algo que entra dentro de lo previsible. Así, al inicio del seguimiento, entre los 2;0 y los 2;6 años, los niños presentan una LME que ronda las dos palabras por enunciado (1,89), mientras que en el último estadio esta cifra se acerca a las tres y media (3,4). Huelga decir que estamos hablando de tendencias y que puede ocurrir que el progreso de un niño en su madurez y su eficacia comunicativa se refleje en otros componentes diferentes al morfosintáctico, que es en el que se basa la medida LME (cf. §5.3.1.3), o simplemente que avance a un ritmo distinto.

De todos modos, lo que nos interesa destacar ahora es que se percibe una tendencia progresiva en la LME de los participantes, indicativa de la evolución gradual y esperable en su desarrollo entre los 2;0 y los 4;0 años. Obsérvense al respecto los dos gráficos siguientes, donde hemos reflejado los datos obtenidos para los niños (Figura 3), por un lado, y para las niñas (Figura 4), por el otro, con el fin de facilitar su visualización:



Se percibe con claridad que el patrón de desarrollo de cada niña, de acuerdo con la LME media de cada estadio, es parcialmente diferente en cada caso. Fijémonos, por ejemplo, en que CEC parece adelantarse al resto de sus compañeras, exhibiendo cifras cercanas a las 3.0 unidades ya en el estadio II. En el resto de casos, en cambio, este aumento se produce en la siguiente etapa, a partir de los 3;0 años, o incluso en el estadio final, como sucede con PAU,

que es la única en alcanzar las 3.5 palabras por enunciado. De hecho, en este sentido los niños se comportan de manera parcialmente diferente, puesto que muestran cifras de LME mayores que las exhibidas por sus compañeras¹⁷⁹. Así, los participantes varones superan, en general, las 4.0 palabras por enunciado, e incluso algunos superan los 4.5 puntos, tal y como se observa en la siguiente figura:



De nuevo, observamos que hay un participante, XUN, que se adelanta en términos de LME al resto de sus compañeros y presenta cifras elevadas ya en el estadio II. Al margen de esta circunstancia, los participantes varones parecen mostrar mayor uniformidad en su LME, en el sentido de que en todos se percibe una tendencia progresiva y gradual al alza, aunque también existen importantes diferencias entre los participantes. IAG, por ejemplo, se sitúa siempre muy por detrás en relación al resto de sus compañeros, por lo que quizás desde el punto de vista gramatical su desarrollo avanza de modo más lento.

Como se puede comprobar, en nuestra muestra, con independencia del sexo de los participantes, existe una tendencia que sitúa la LME por encima de la barrera de las 3.0 palabras en el estadio III, esto es, a partir de los 3;0 años. No obstante, esto es especialmente evidente en el caso de los varones, mientras que las niñas muestran cifras de LME más bajas en todo el periodo analizado, aspecto en el que seguramente influya su menor participación

¹⁷⁹ Es decir, que nuestros datos indican que la evolución de las niñas en su capacidad comunicativa no se refleja tanto en el componente morfosintáctico como en otros componentes lingüísticos, lo que vuelve a demostrar, una vez más, que la LME tiene sus inconvenientes.

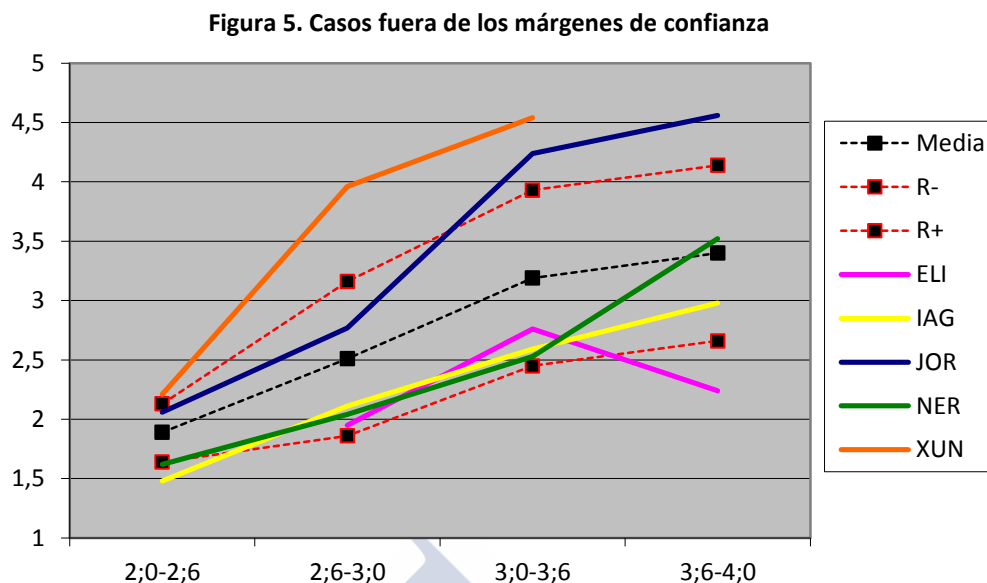
conversacional (cf. Tabla 11). Una vez más, pues, hay que destacar que se percibe una considerable variabilidad, particularmente evidente si se observa el desarrollo de cada participante: en algunos niños esta evolución se produce de forma brusca, por lo que presentan un aumento muy acusado entre un estadio y el siguiente, como ocurre por ejemplo con CEC, JOR, PAU o, sobre todo, XUN; otros, en cambio, mantienen un crecimiento estable en su LME, revelando un aumento menos marcado pero a través de un periodo temporal más dilatado, es decir, más gradual, un patrón que ilustran perfectamente NER o IAG.

Existe, no obstante, una excepción en esta tendencia progresiva que se percibe en la muestra, ELI, puesto que es el único participante que presenta, en algún momento de su seguimiento, un descenso en su LME, concretamente en el estadio final, lo que puede resultar indicativo de algún tipo de retraso o estancamiento en su desarrollo lingüístico. Precisamente con el objetivo de detectar este tipo de circunstancias, hemos calculado, además, la desviación típica y el rango de confianza de la LME media en cada franja, estadísticos descriptivos con los que poder detectar casos excesivamente alejados de la media, factor que tendremos en cuenta para interpretar los resultados. Estos datos han sido reflejados en la siguiente tabla:

Tabla 14. Estadísticos descriptivos de LME por franjas de edad

Franja de edad	Promedio de LME	Desviación típica	Rango de confianza
2;0-2;6	1,89	0.24	1,64-2,13
2;6-3;0	2,51	0.65	1,86-3,16
3;0-3;6	3,19	0.74	2,45-3,93
3;6-4;0	3,40	0.74	2,66-4,14

Así, si tenemos en cuenta tanto el promedio de la LME como el rango de confianza establecido en cada etapa, es posible percibir algunos aspectos interesantes con respecto al número total de conectores (§6.1.1.). Tomando como referencia la desviación típica establecida en cada periodo, podemos establecer unos límites de lo que se puede considerar dentro de los márgenes normales, a partir de los datos de nuestra muestra, y detectar casos excesivamente alejados de la media. Es decir, estos datos descriptivos nos permiten detectar participantes que presenten cifras excesivamente elevadas o llamativamente bajas en cada uno de los cuatro estadios. Hay cinco participantes afectados por esta circunstancia, aunque por diferentes circunstancias:



Observando este gráfico comprobamos que al inicio del seguimiento, en el estadio I, hay dos participantes cuya LME se encuentra por debajo del rango de confianza establecido para esta franja de edad (1,64-2,13): IAG (1,48) y NER (1,62). Sin embargo, su evolución en los siguientes estadios parece normalizarse y vuelven a encontrarse dentro de los márgenes esperados. Por tanto, es posible que el desarrollo gramatical de estos niños avance, en un primer momento, a un ritmo más lento, circunstancia que es particularmente evidente en el caso de IAG, que se sitúa siempre por detrás en relación a sus compañeros (Figura 4).

El caso de ELI es similar al de estos dos participantes, aunque parcialmente diferente, puesto que esta niña muestra un desarrollo dentro de los márgenes hasta el estadio final (IV = 2,66-4,14), donde presenta una LME por debajo de lo esperable (2,24). No obstante, este descenso en su LME se debe, en nuestra opinión, a una cuestión relacionada con el proceso de registro y recopilación de las muestras, ya que ELI participa en esta última franja en tres sesiones de grabación, y en todas ellas las actividades principales son pruebas de denominación con cartas y libros (cf. §4.3.2.). Este tipo de actividades, en los que los niños básicamente se dedican a responder a las preguntas con intervenciones de una unidad, propician, como es lógico, una LME baja¹⁸⁰.

Con independencia de estos tres casos, el resto de participantes presentan una LME siempre dentro de los márgenes esperados. De hecho, hay dos participantes, ambos varones, cuya LME se sitúa por encima del rango de confianza establecido en algún momento de su desarrollo. Uno de ellos es XUN, que es el único de los diez participantes que se encuentra

¹⁸⁰ Recordemos que precisamente uno de los problemas de la LME es su alta sensibilidad al contexto (§5.3.1.3.).

fuera del rango de confianza a lo largo de todo su seguimiento, mostrando una LME muy superior a la media. Este niño es precisamente el que más conectores ha utilizado, y además con mucha diferencia, pues en términos de frecuencias relativas casi dobla al participante que se encuentra en segunda posición, ANP: 14,26% frente a 7,47% (cf. Tabla 11). Algo similar se puede decir de JOR, que es precisamente el tercero con mayor número de conectores tanto en términos absolutos (84) como relativos (5,53%) y que, en comparación con la media, presenta una LME elevada en las dos últimas franjas de edad, en los estadios III y IV.

A raíz de estos dos casos, pues, podemos decir que, como cabía esperar, existe cierta relación entre el nivel de desarrollo gramatical y la frecuencia de los conectores interordinantes. No obstante, hay que mencionar también el caso de ANP, cuya LME se encuentra en todas las franjas de edad dentro de los márgenes de confianza y, sin embargo, es el segundo participante, sólo superado por XUN, con mayor frecuencia de uso de los nexos estudiados (88, 7,47%)¹⁸¹. Con independencia de esta circunstancia, el análisis de la LME por etapas apunta a una cierta diversidad individual que, en nuestra opinión, es reflejo de las diferentes formas en que se produce el desarrollo gramatical en edades tempranas.

6.1.2.1. Frecuencias por franjas de edad en la muestra en su conjunto

Pues bien, a partir de estas cuatro franjas de edad, con sus correspondientes cifras de LME asociadas, resulta interesante examinar cómo evolucionan las frecuencias absolutas y relativas de los conectores, con el fin de detectar posibles cambios particularmente significativos en alguno de los estadios. Obsérvese, a este respecto, la siguiente tabla:

Tabla 15. Frecuencias de conectores por franjas de edad

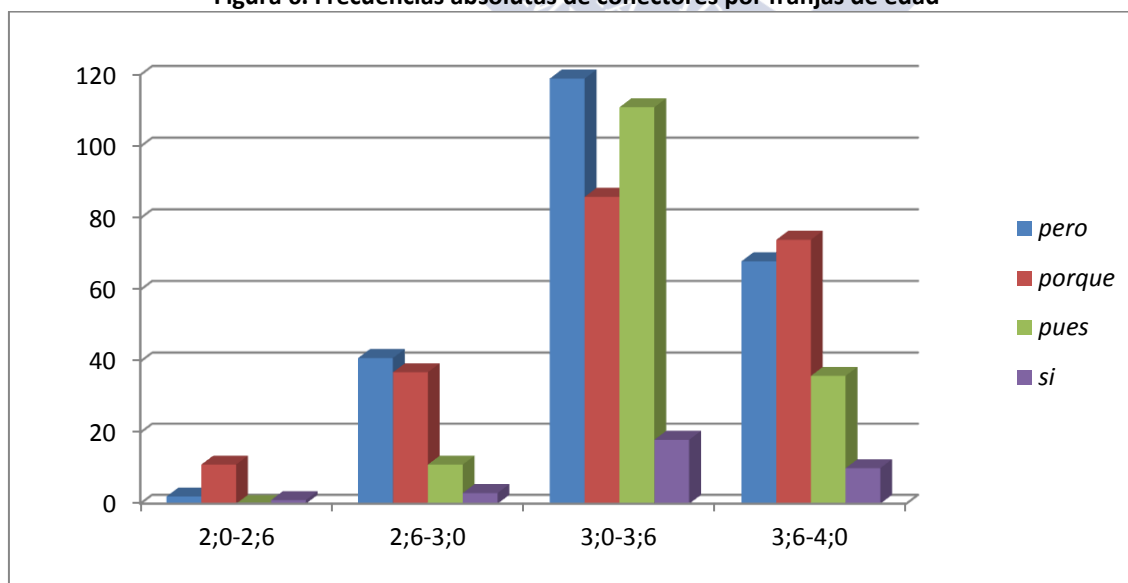
Conector	2;0-2;6	2;6-3;0	3;0-3;6	3;6-4;0	Total
<i>pero</i>	2 (0,32%)	41 (6,53%)	119 (18,95%)	68 (10,83%)	230 (36,62%)
<i>porque</i>	11 (1,75%)	37 (5,89%)	86 (13,69%)	74 (11,78%)	208 (33,12%)
<i>pues</i>	0 (0%)	11 (1,75%)	111 (17,67%)	36 (5,73%)	158 (25,16%)
<i>si</i>	1 (0,16%)	3 (0,48%)	18 (2,87%)	10 (1,6%)	32 (5,1%)
Total	14 (2,23%)	92 (14,65%)	334 (53,18%)	188 (29,94%)	628 (100%)

¹⁸¹ Esto demuestra que la LME, con todas las ventajas que puede suponer, no es un buen índice del nivel de desarrollo lingüístico de los niños. ANP, por ejemplo, es una niña muy comunicativa, sobre todo en comparación con sus compañeras (es la niña del corpus Koiné con mayor número de intervenciones), y que presenta un uso recurrente de los conectores estudiados. Sin embargo, parece que su dominio y su eficacia comunicativa no se refleja tanto en el componente morfosintáctico, que es en el que se basa la LME, ya que en este sentido no destaca en la muestra de participantes analizada.

Como vemos, el porcentaje de conectores aumenta considerablemente en las dos últimas franjas de edad, la que conduce de los 3;0 a los 3;6 años y, en menor medida, la que abarca de los 3;6 a los 4;0 años, en donde se produce un descenso con respecto a la anterior. Consideramos que este descenso en el estadio IV se debe a cuestiones relacionadas con el diseño y la composición del corpus del que se han extraído los datos, ya que la franja de edad 3;6-4;0 no está tan representada en el conjunto del corpus Koiné como, precisamente, las franjas intermedias de nuestra muestra: 2;6-3;0 y 3;0-3;6 (cf. §4.3.1., Figura 1). Además, XUN, que es el participante con mayor número de usos de nexos interordinantes, no participa en este último estadio, hecho que también ha podido influir (cf. §5.3.1.2., Tabla 9). Por tanto, este descenso en la frecuencia de los conectores, que puede resultar llamativo, tiene una posible explicación en estas dos circunstancias, sin descartar, sin descartar la posibilidad de que, efectivamente, a partir de los 3;6-4;0 años los niños utilicen en menor medida este tipo de partículas.

Lo que sí parece evidente, a la luz de los datos que aquí presentamos, es que a partir de los 3;0 años se produce un aumento considerable en la frecuencia de uso de los conectores estudiados. Aunque se percibe en todos los nexos, este aumento es particularmente notable en *pues*, que sube más de 16 puntos porcentuales y se convierte en el segundo conector más utilizado en el tercer estadio (3;0-3;6), tal y como refleja el siguiente gráfico:

Figura 6. Frecuencias absolutas de conectores por franjas de edad



Precisamente la bibliografía especializada ha venido reiteradamente apuntando a los 3;0 años como un momento evolutivo crucial en el desarrollo de las construcciones complejas (§2.), ya que a partir de este momento se inicia lo que se conoce como *proceso de vinculación de las cláusulas* (Diessel, 2004; Varela, 2011). Nuestros datos, por el momento, indican importantes cambios relacionados con un aumento en la frecuencia de uso de los conectores, cuestión en la que ahondaremos más tarde (§7.1.).

Así pues, partiendo de los datos descriptivos presentados hasta el momento, es posible realizar una asociación entre la LME media y la presencia de conectores interordinantes en cada estadio, tal y como refleja la siguiente tabla:

Tabla 16. Conectores, edad y LME

Franja de edad	LME media	Conectores
2;0-2;6	1,89	14 (2,23%)
2;6-3;0	2,51	92 (14,65%)
3;0-3;6	3,19	334 (53,18%)
3;6-4;0	3,40	188 (29,94%)

Esto nos permite percibir una relación esperable entre nivel de desarrollo gramatical y utilización de conectores, al menos hasta los 3;6 años, pues una vez sobrepasados los 3.0 puntos de LME su frecuencia aumenta considerablemente en nuestros datos. Esta tendencia se percibe con claridad en la evolución de XUN, que, en comparación al resto de participantes, parece avanzar a un ritmo más rápido en estas primeras fases y, como veremos, esto tiene su reflejo en que es el único de los diez participantes que utiliza los conectores *pero*, *porque*, *pues* y *si* antes de los 3;0 años.

6.1.2.2. Frecuencia por etapas en la producción individual

Después de haber presentado los datos de frecuencia de los conectores interordinantes en el conjunto de la muestra, es momento ahora de observar qué ocurre en la producción individual de cada participante a lo largo de todo el periodo analizado. Ello nos permitirá comprobar si las tendencias generales también se perciben a nivel individual o si existen diferencias interesantes, que conviene tener en cuenta. Presentamos las frecuencias absolutas y relativas, con respecto al número total de conectores, en la siguiente tabla:

Tabla 17. Frecuencia de conectores por franjas de edad

Participante	Franjas de edad				Total
	2;0-2;6	2;6-3;0	3;0-3;6	3;6-4;0	
ANP	0 (0%)	2 (2,27%)	47 (53,41%)	39 (44,32%)	88 (100%)
CEC	2 (10,53%)	13 (68,42%)	4 (21,05%)	-	19 (100%)
ELI	-	1 (4,54%)	16 (72,73%)	5 (22,73%)	22 (100%)
IAG	0 (0%)	2 (2,53%)	16 (20,25%)	61 (77,22%)	79 (100%)
JOR	4 (4,76%)	13 (15,48%)	43 (51,19%)	24 (28,57%)	84 (100%)
NER	0 (0%)	0 (0%)	12 (57,14%)	9 (42,86%)	21 (100%)
PAU	-	1 (14,28%)	3 (42,86%)	3 (42,86%)	7 (100%)
RIC	4 (5,97%)	4 (5,97%)	29 (43,28%)	30 (44,78%)	67 (100%)
XAC	0 (0%)	13 (36,11%)	6 (16,67%)	17 (47,22%)	36 (100%)
XUN	4 (1,95%)	43 (20,98%)	158 (77,07%)	-	205 (100%)
Total	14 (2,23%)	92 (14,65%)	334 (53,18%)	188 (20,94%)	628 (100%)

Atendiendo, pues, al total de conectores interordinantes utilizados, de nuevo observamos que en, en general, los mayores porcentajes de uso se encuentran en los estadios finales, es decir, a partir de los 3;0 años. Una vez más, sin embargo, encontramos excepciones en este sentido, como sucede con CEC o XAC, que presentan frecuencias elevadas en el estadio II, por lo que parecen adelantarse en este sentido. No obstante, en el caso de CEC, al igual que ocurre con XUN, no contamos con su participación en el estadio final. El grueso de los conectores identificados en la producción de IAG, por su parte, se encuentra la última etapa, quizás porque su desarrollo discurre de manera más lenta, tal y como indica el nivel de desarrollo gramatical que este participante muestra, a raíz de sus cifras de LME (cf. §6.1.2., Tabla 13). En todos los demás casos, el estadio III parece ser clave, con aumentos considerables en las frecuencias de las partículas.

Esta misma idea se percibe si observamos cómo se distribuyen los usos de cada uno de los nexos estudiados en las diferentes franjas de edad. Así, en cuanto al conector adversativo, los datos obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 18. Frecuencia de *pero* por franjas de edad

Participante	Franja de edad				Total
	2;0-2;6	2;6-3;0	3;0-3;6	3;6-4;0	
ANP	0 (0%)	1 (4,76%)	11 (52,38%)	9 (42,86%)	21 (100%)
CEC	0 (0%)	6 (85,72%)	1 (14,28%)	-	7 (100%)
ELI	-	0 (0%)	9 (90%)	1 (10%)	10 (100%)
IAG	0 (0%)	0 (0%)	8 (19,51%)	33 (80,49%)	41 (100%)
JOR	0 (0%)	3 (9,68%)	18 (58,06%)	10 (32,26%)	31 (100%)
NER	0 (0%)	0 (0%)	6 (85,71%)	1 (14,29%)	7 (100%)
PAU	-	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	-
RIC	2 (6,25%)	3 (9,37%)	15 (46,88%)	12 (37,5%)	32 (100%)
XAC	0 (0%)	5 (50%)	3 (30%)	2 (20%)	10 (100%)
XUN	0 (0%)	23 (32,39%)	48 (67,61%)	-	71 (100%)
Total	2 (0,87%)	41 (17,83%)	119 (51,74%)	68 (29,56%)	230 (100%)

Esto nos permite observar que la frecuencia de *pero* aumenta considerablemente a partir de los 3;0 años, ya que en la franja III se detectan más de la mitad de los usos registrados en la muestra. En el primer estadio, en cambio, sólo uno de los participantes ha recurrido a *pero* (RIC), mientras que en el siguiente ya es utilizado por seis niños. Sin embargo, la etapa clave es la siguiente (III), puesto que todos los participantes —con excepción de PAU, que no presenta ningún uso en todo el periodo analizado— recurren en algún momento a este nexos. Como reflejo de su desarrollo gramatical ralentizado, IAG no presenta un uso frecuente de *pero* hasta el estadio final, en el que se localizan más del 80% de sus usos.

Los datos de *porque*, con alguna pequeña diferencia, son muy similares a los del conector adversativo, en el sentido de que se detecta un considerable aumento en su frecuencia de uso sobre todo a partir de los 3;0 años de edad. Igualmente, la mayor parte de los usos de IAG se detectan en la última franja de edad, mientras que otros como CEC o XAC presentan usos abundantes ya en el estadio II¹⁸²:

¹⁸² Como es lógico, en el uso de los diferentes nexos no sólo influye el nivel de desarrollo lingüístico de los participantes, sino también la cantidad de sesiones de grabación en las que participan, el tipo de actividades en las que se ven inmersos, etc.

Tabla 19. Frecuencia de *porque* por franjas de edad

Participante	Franja de edad				Total
	2;0-2;6	2;6-3;0	3;0-3;6	3;6-4;0	
ANP	0 (0%)	1 (3,45%)	15 (51,72%)	13 (44,83%)	29 (100%)
CEC	1 (12,5%)	6 (75%)	1 (12,5%)	-	8 (100%)
ELI	-	1 (9,09%)	6 (54,55%)	4 (36,36%)	11 (100%)
IAG	0 (0%)	2 (6,45%)	5 (16,13%)	24 (77,42%)	31 (100%)
JOR	4 (15,39%)	10 (38,46%)	7 (26,92%)	5 (19,23%)	26 (100%)
NER	0 (0%)	0 (0%)	1 (25%)	3 (75%)	4 (100%)
PAU	-	0 (0%)	2 (50%)	2 (50%)	4 (100%)
RIC	2 (7,41%)	0 (0%)	10 (37,04%)	15 (55,55%)	27 (100%)
XAC	0 (0%)	7 (43,75%)	1 (6,25%)	8 (50%)	16 (100%)
XUN	4 (7,69%)	10 (19,23%)	38 (73,08%)	-	52 (100%)
Total	11 (5,29%)	37 (17,79%)	86 (41,34%)	74 (35,58%)	208 (100%)

De nuevo, el grueso de los usos del conector causal se concentra en los dos últimos estadios, si bien en este caso las frecuencias están más repartidas y el descenso en la franja IV no es tan acusado como el caso de *pero*. En la misma línea, su presencia en el primer estadio es mayor que la del conector adversativo, lo que quizás apunte a una emergencia más temprana (§6.1.3.). Hay que tener en cuenta, además, que todos los participantes lo han utilizado en algún momento de su seguimiento, algo que no sucedía con *pero*.

La importancia de los estadios III y IV es evidente en el caso de los dos conectores restantes, aspecto que apunta a su emergencia tardía en comparación con *pero* y *porque*. Así, en el caso de *pues*, por ejemplo, el aumento de su frecuencia de uso entre las fases II y III es muy acusado, como se puede observar en la tabla 20. La partícula *si*, en cambio, cuyos datos se reflejan en la tabla 21, muestra un comportamiento más irregular, aunque una vez más el tercer estadio es clave en términos de frecuencias. Especialmente interesante resulta que se haya detectado una ocurrencia en la primera franja de edad, teniendo en cuenta que la bibliografía especializada ha apuntado a un dominio tardío de la partícula:

Tabla 20. Frecuencia de *pues* por franjas de edad

Participante	Franja de edad				Total
	2;0-2;6	2;6-3;0	3;0-3;6	3;6-4;0	
ANP	0 (0%)	0 (0%)	20 (55,56%)	16 (44,44%)	36 (100%)
CEC	0 (0%)	1 (33,33%)	2 (66,67%)	-	3 (100%)
ELI	-	0 (0%)	1 (100%)	0 (0%)	1 (100%)
IAG	0 (0%)	0 (0%)	2 (33,33%)	4 (66,67%)	6 (100%)
JOR	0 (0%)	0 (0%)	16 (72,73%)	6 (27,27%)	22 (100%)
NER	0 (0%)	0 (0%)	4 (66,67%)	2 (33,33%)	6 (100%)
PAU	-	1 (33,33%)	1 (33,33%)	1 (33,33%)	3 (100%)
RIC	0 (0%)	1 (14,29%)	4 (57,14%)	2 (28,57%)	7 (100%)
XAC	0 (0%)	1 (16,67%)	0 (0%)	5 (83,33%)	6 (100%)
XUN	0 (0%)	7 (10,29%)	61 (89,71%)	-	68 (100%)
Total	0 (0%)	11 (6,96%)	111 (70,25%)	36 (22,79%)	158 (100%)

Tabla 21. Frecuencia de *si* por franjas de edad

Participante	Franjas de edad				Total
	2;0-2;6	2;6-3;0	3;0-3;6	3;6-4;0	
ANP	0 (0%)	0 (0%)	1 (50%)	1 (50%)	2 (100%)
CEC	1 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	-	1 (100%)
ELI	-	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (100%)
IAG	0 (0%)	0 (0%)	1 (100%)	0 (0%)	1 (100%)
JOR	0 (0%)	0 (0%)	2 (40%)	3 (60%)	5 (100%)
NER	0 (0%)	0 (0%)	1 (25%)	3 (75%)	4 (100%)
PAU	-	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (100%)
RIC	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (100%)	1 (100%)
XAC	0 (0%)	0 (0%)	2 (50%)	2 (50%)	4 (100%)
XUN	0 (0%)	3 (21,43%)	11 (78,57%)	-	14 (100%)
Total	1 (3,13%)	3 (9,37%)	18 (56,25%)	10 (31,25%)	32 (100%)

Como vemos, la presencia de *si* en nuestros datos es esporádica hasta que se superan los 3;0 años de edad, cuando comienza a aparecer en mayor medida en las muestras, aunque no con tanta regularidad como el resto de conectores aquí analizados. De todos modos, hay que tomar estos datos con relatividad, puesto que, como se aprecia en la tabla, la partícula *si* tiene una presencia anecdótica en la producción de los diez participantes y solamente uno de ellos, XUN —precisamente el que mayores cifras de LME presenta—, supera las diez ocurrencias.

Sin duda, el análisis en términos de frecuencias de las partículas está determinado por el momento evolutivo en que aparecen los distintos conectores y comienzan a ser rentables en la producción de cada niño. Pasamos, pues, a presentar los datos relativos a emergencia de los conectores con respecto a dos parámetros: edad cronológica y nivel de desarrollo gramatical.

6.1.3. Edad cronológica y edad lingüística de aparición

La variación individual que hemos detectado en términos de frecuencias vuelve a percibirse en la edad de aparición de las diferentes partículas en las muestras analizadas. No obstante, se aprecian determinados parámetros comunes que nos han permitido conformar una secuencia evolutiva (§6.1.4.). Para ello hemos calculado la edad cronológica y la edad lingüística de aparición de los conectores, por un lado, y hemos dado cabida a la dualidad funcional general que los nexos presentan en la conversación oral, como conectores sintácticos y como conectores pragmáticos (Briz, 1998; Halliday y Hassan, 1976; Van Dijk, 1979, 1981). Es decir, hemos tratado de establecer qué funciones aparecen antes, las gramaticales o las pragmáticas, con independencia de cuáles predominen en el periodo analizado y de los cambios evolutivos que se puedan producir, cuestión de la que nos ocuparemos posteriormente (§6.2.1.).

6.1.3.1. *Pero*

El conector adversativo *pero* es el más frecuente en nuestros datos, con 230 ocurrencias, si bien *porque* le sigue muy de cerca con 208. Por tanto, es interesante comprobar si la partícula más utilizada en el periodo analizado es también la primera en aparecer en el habla infantil. A este respecto, hemos hallado los siguientes resultados:

Tabla 22. Aparición de *pero*

Participante	Usos	Edad de primer uso	LME de primer uso
ANP	21	2;8.03	1.500
CEC	7	2;7.12	2.114
ELI	10	3;2.21	2.622
IAG	41	3;0.21	2.432
JOR	31	2;8.02	3.402
NER	7	3;1.0	2.426
PAU	-	-	-
RIC	32	2;3.13	2.406
XAC	10	2;10.27	2.878
XUN	71	2;6.06	3.491
Total / media	230	2;9.11	2.586

La primera aparición de *pero* en nuestros datos se produce, de media, en torno a los 2;9 años, con un rango que se sitúa entre los 2;3 de RIC y los 3;2 de ELI, y cuando los participantes presentan una LME media de 2.586 palabras ($\sigma = 0.62$, $CV = 0.24$). Es decir, tanto el factor cronológico como el gramatical indican que los primeros usos del conector adversativo se detectan en el estadio II (2;6-3;0). De hecho, el primer uso de *pero* se registra en esta franja de edad en cinco de los nueve participantes que lo utilizan en algún momento de su seguimiento: ANP, CEC, JOR, XAC y XUN. En el caso de los cuatro niños restantes, encontramos que emerge tempranamente en RIC, en el estadio I, y un poco más tarde, a principios del estadio III, en la producción de ELI, IAG y NER. En este último caso, cabe recordar que precisamente estos tres participantes presentaban un comportamiento anómalo, en algún momento de su desarrollo, en cuanto a su LME (cf. §6.1.2., Figura 5), por lo que se percibe cierta relación entre el nivel de desarrollo gramatical y la aparición de *pero*.

Ahora bien, hay que preguntarse si en estos primeros usos *pero* desempeña funciones gramaticales o funciones pragmáticas, esto es, si surge en el desarrollo para actuar como conector sintáctico o como conector pragmático (Briz, 1998; Van Dijk, 1979, 1981). En este sentido, son muy ilustrativos los datos incluidos en la siguiente tabla, en la que presentamos las edades en las que se detecta en la muestra la primera utilización de la partícula con cada función:

Tabla 23. Edad de aparición de las funciones de *pero*

Participante	Primer uso pragmático	Primer uso gramatical
ANP	2;8.03	-
CEC	2;7.12	-
ELI	3;2.21	-
IAG	3;0.21	3;4.13
JOR	2;8.02	3;2.26
NER	3;1.0	-
PAU	-	-
RIC	2;3.13	3;10.30
XAC	2;10.27	3;0.20
XUN	2;6.06	2;6.06
Media	2;9.11	3;2.18

Como podemos comprobar, la edad media de aparición de la función pragmática coincide con la establecida para la forma del conector, 2;9. De hecho, solamente cinco participantes han utilizado la partícula a nivel gramatical, y en todos los casos, con excepción de XUN, este primer uso de *pero* como conector sintáctico se registra con posterioridad, en torno a los 3;2 años. Esto sitúa la emergencia de la función gramatical de *pero* en el estadio III (3;0-3;6), después de que haya aparecido su función pragmática, en el estadio II (2;6-3;0), con un lapso temporal entre ambas de aproximadamente cinco meses, de acuerdo con nuestros datos.

6.1.3.2. Porque

El conector causal *porque* es el segundo con más ocurrencias en la muestra, con 208 usos registrados (§6.1.1., Tabla 11), y el más frecuente en el habla de cuatro de los diez participantes analizados (§6.1.1., Tabla 12). Por este motivo, cabe esperar que sea uno de los primeros en aparecer en habla infantil temprana, idea que nuestros datos confirman:

Tabla 24. Aparición de *porque*

Participante	Usos	Edad de primer uso	LME de primer uso
ANP	29	2;7.05	2.475
CEC	8	2;0.05	1.891
ELI	11	2;6.14	1.895
IAG	31	2;10.05	2.432
JOR	26	2;4.20	3.076
NER	4	3;0.16	1.988
PAU	4	3;4.13	1.857
RIC	27	2;3.21	1.580
XAC	16	2;8.29	1.946
XUN	52	2;1.15	1.835
Total / media	208	2;7.05	2.097

La aparición de *porque* se produce, de media, en torno a los 2;7 años y con una LME de 2.097 palabras ($\sigma = 0.44$, $CV = 0.21$), por lo que sería el primer conector de tipo interordinante en ser utilizado por los niños de acuerdo con estos dos parámetros. El conector causal, por tanto, emerge también en el estadio II (2;6-3;0), y así sucede en la producción individual de cuatro participantes: ANP, ELI, IAG y XAC. Sin embargo, y en comparación con *pero*, en este caso la variabilidad es mayor, pues nos encontramos con un rango que va desde los 2;0.05 de CEC hasta los 3;4.13 de PAU. Es más, en el habla de cuatro niños el conector causal aparece ya en el primer estadio (2;0-2;6) —CEC, JOR, RIC y XUN—, por lo que cabe la posibilidad incluso de que comience a ser utilizado con anterioridad a los 2;6 años. Hay incluso dos casos, los de NER y PAU, donde aparece en el estadio III. Sea como sea, lo que nuestros datos indican es que *porque* aparece, por regla general, antes que *pero*, una idea que se confirma si se observa la producción individual de cada participante (§6.1.2.2.), por lo que es el primer nexo interordinante en emerger en el habla infantil, según nuestros datos.

Otra diferencia del conector causal con respecto al adversativo es que el lapso temporal entre los usos pragmático-discursivos y los usos gramaticales es mayor en el caso de *porque*. Ahora bien, al igual que antes, la función pragmática vuelve a preceder en el desarrollo a los usos gramaticales. Así, mientras que los usos con valores extraoracionales se detectan desde el mismo momento en que aparece la partícula —esto es, desde los 2;7.05 años de media—, los primeros usos como nexo gramatical no aparecen hasta más de seis meses después, a los 3;2.06 años de media, tal y como se puede comprobar en la siguiente tabla:

Tabla 25. Aparición de las funciones de *porque*

Participante	Primer uso pragmático	Primer uso gramatical
ANP	2;7.05	3;6.13
CEC	2;0.05	-
ELI	2;6.14	3;3.11
IAG	2;10.05	3;4.13
JOR	2;4.20	2;5.23
NER	3;0.16	3;6.23
PAU	3;4.13	-
RIC	2;3.21	3;3.06
XAC	2;8.29	3;6.19
XUN	2;1.15	2;4.27
Media	2;7.05	3;2.06

Llama la atención la similitud encontrada entre la edad de aparición de los primeros usos de *pero* y *porque* como conectores sintácticos, que son 3;2.18 y 3;2.06 respectivamente. Parece, pues, que en el estadio III, a partir de los 3;0 años, se producen cambios relevantes en lo que respecta a los usos y valores de estas dos partículas, que aparecen para desempeñar funciones pragmáticas y cuyas funciones gramaticales se detectan una vez que se ha superado esta edad. Los dos conectores restantes se comportan en este sentido de manera diferente, puesto que ambos están destinados a desempeñar exclusivamente funciones pragmáticas, caso de *pues*, o muestran una fuerte inclinación hacia los valores gramaticales, como ocurre con *si*.

6.1.3.3. *Pues*

En cuanto a *pues*, hay que recordar que presentaba también una frecuencia relativamente alta en la muestra, con 158 ocurrencias, y que incluso era el conector más frecuente en la producción de un participante (ANP) (§6.1.1., Tabla 11 y Tabla 12). Por ello, cabe esperar también una emergencia relativamente temprana, tal y como podemos comprobar en la siguiente tabla:

Tabla 26. Aparición de *pues*

Participante	Usos de <i>pues</i>	Edad de primer uso	LME de primer uso
ANP	36	3;1.13	4.267
CEC	3	2;11.04	2.722
ELI	1	3;5.07	3.792
IAG	6	3;4.13	3.984
JOR	22	3;0.25	3.084
NER	6	3;3.01	2.779
PAU	3	2;8.19	2.273
RIC	7	2;11.09	2.800
XAC	6	2;11.25	3.441
XUN	68	2;6.06	3.491
Total / media	158	3;0.12	3.263

Nuestros datos indican que el primer uso de *pues* se detecta, de media, a los 3;0 años y cuando los niños presentan una LME en torno a las 3.263 unidades ($\sigma = 0.64$, $CV = 0.20$), por lo que su aparición hay que situarla en el estadio III (3;0-3;6 años). De nuevo, en la edad de primer uso se percibe cierta variabilidad, con un rango que se sitúa entre los 2;6.06 de XUN y los 3;5.07 de ELI. En este sentido, resulta significativo que su aparición se produzca antes de los 3;0 años en la mitad de la muestra y después de esta edad en la mitad restante. Por tanto, parece que *pues* emerge en algún punto de la fase final de esta franja y los momentos iniciales

de la siguiente. Como veremos, todos los usos detectados desempeñan funciones pragmáticas (§6.2.1.), por lo que no disponemos de datos sobre la edad de aparición de sus usos como nexos gramaticales.

6.1.3.4. *Si*

El conector *si* se comporta de manera muy diferente al resto de conectores interordinantes, ya que en nuestros datos desempeña prácticamente siempre funciones gramaticales. No obstante, es necesario insistir en que en este caso contamos con datos muy escasos como para realizar afirmaciones contundentes, puesto que es el conector con menos ocurrencias de la muestra, con 32. Solamente uno de los diez participantes, XUN —que es, recordemos, el que presenta una LME muy por encima de la media—, supera los diez usos, encontrándose el resto en un rango situado entre una y cinco ocurrencias. Parece evidente, pues, que no parece ser un conector muy utilizado entre los 2;0 y los 4;0 años. No obstante, esto no quiere decir necesariamente que su aparición sea tardía, y de hecho nuestros datos sitúan su primer uso en torno a los 3;1.0 años, como se observa en la tabla:

Tabla 27. Aparición de *si*

Participante	Usos de <i>si</i>	Edad de primer uso	LME de primer uso
ANP	2	3;5.01	2.186
CEC	1	1;11.24	1.865
ELI	-	-	-
IAG	1	3;0.21	2.432
JOR	5	3;2.13	6.028
NER	4	3;1.0	2.426
PAU	-	-	-
RIC	1	3;10.16	3.786
XAC	4	3;1.05	3.758
XUN	14	2;11.15	4.427
Total / media	32	3;1.0	3.363

Como vemos, en todos los casos, menos en dos, el conector *si* es utilizado por primera vez después de los 3;0 años y con una LME media de 3.363 palabras ($\sigma = 1.41$, $CV = 0.42$), es decir, su aparición se puede situar en el tercer estadio (3;0-3;6). Una de las dos excepciones es, una vez más, XUN, del que ya conocemos su avance en el desarrollo, y la otra es CEC, en un ejemplo concreto, a los 1;11.24, donde cabe la posibilidad de que esté imitando¹⁸³.

¹⁸³ Aunque estamos casi seguros de que este primer uso se da en un contexto de imitación, si bien en el corpus Koiné no ha sido etiquetado de esta manera, por lo que hemos decidido incluirlo en nuestro análisis.

Como hemos comentado, *si* exhibe una fuerte inclinación hacia los usos gramaticales, como posteriormente veremos, aunque se han detectado algunos usos pragmáticos, por lo que conviene también observar cuáles aparecen primero:

Tabla 28. Aparición de las funciones de *si*

Participante	Primer uso pragmático	Primer uso gramatical
ANP	-	3;5.01
CEC	-	1;11.24
ELI	-	-
IAG	3;0.21	3;0.21
JOR	-	3;2.13
NER	3;6.23	3;1.0
PAU	-	-
RIC	3;10.16	3;10.16
XAC	-	3;1.05
XUN	3;3.06	2;11.15
Media	3;5.08	3;1.0

Aunque —insistimos— en este caso disponemos de unos datos muy escasos, parece que *si* muestra la tendencia contraria al resto de conectores interordinantes, ya que nace para desempeñar funciones gramaticales, mientras que las funciones pragmáticas aparecen posteriormente, en torno a los 3;5 años.

Por tanto, el conector *si*, pese a presentar una frecuencia baja entre los 2;0 y los 4;0 años, aparece en las muestras analizadas y, por tanto, podemos decir que es utilizado por los niños en edades tempranas, de manera que su aparición se produce poco después de los 3;0 años. Su baja frecuencia quizás se explique porque, frente a *pero*, *pues* o *porque*, su grado de dependencia contextual es mayor, como explicaremos posteriormente (§7.1.).

6.1.4. Síntesis: secuencia evolutiva

El recuento efectuado y el análisis de las frecuencias de los conectores aquí analizados nos ha permitido comprobar que en el habla infantil temprana, al menos en el periodo 2;0-4;0 años, existen dos grupos diferenciados en lo que respecta a los nexos estudiados: uno de frecuencia relativamente alta, formado por *pero*, *porque* y *pues*, y otro de frecuencia reducida o nula, caso de *si* y *aunque* respectivamente. A pesar de que se ha detectado cierta variación individual en relación a este parámetro, podemos decir, no obstante, que existe uniformidad

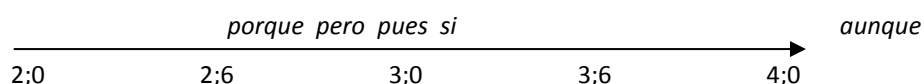
suficiente con respecto a que *pero* y *porque* sean, con excepción de un caso —ANP—, los conectores más frecuentes también a nivel individual (cf. §6.1.1., Tabla 12).

Por tanto, es posible hablar de cierta correlación entre la frecuencia y la aparición de los conectores en las muestras, puesto que precisamente las partículas del primer grupo —*pero*, *porque* y *pues*— son las primeras en emerger en el habla infantil, de acuerdo con nuestros datos. Los factores cronológico y gramatical, de hecho, nos permiten también distinguir dos grupos: aquellos nexos que aparecen antes de los 3;0 años y cuando los sujetos presentan una LME inferior a los 3.0 puntos, *pero* y *porque*, y los que lo hacen una vez superadas estas dos cifras, *pues* y *si*. Es decir, hay que situar la emergencia de los conectores adversativo y causal en el estadio II (2;6-3;0) y la de los conectores causal-adversativo y condicional en el estadio III (3;0-3;6).

Cabe destacar, no obstante, el caso particular de XUN, que es el participante que más nexos interordinantes ha utilizado y cuyo nivel de desarrollo gramatical es superior al resto de niños. Por ello, no es casualidad que sea precisamente el único de los diez participantes de la muestra que ha utilizado todos los conectores —salvo *aunque*— antes de los 3;0 años. Este niño ejemplifica perfectamente, pues, la diversidad individual que podemos encontrarnos en el desarrollo de estas partículas, un desarrollo que se ve afectado por múltiples parámetros, entre ellos la edad cronológica, la edad lingüística y la rentabilidad comunicativa de cada conector.

De este modo, a raíz de los datos cuantitativos presentados en este capítulo, relativos tanto a la frecuencia como al momento evolutivo en que aparecen las partículas, podemos establecer una secuencia evolutiva de los conectores (§7.1.). El primero en aparecer sería *porque* (2;7), seguido por *pero* (2;9), *pues* (3;0) y *si* (3;1). Es decir, en nuestros datos se produce el siguiente orden de emergencia:

Figura 7. Orden de emergencia de los nexos interordinantes



Lógicamente, no pretendemos afirmar que esta secuencia evolutiva se tenga que dar necesariamente en todos los casos. Es más, teniendo en cuenta que en nuestros datos la partícula más frecuente es *pero*, resulta probable que el conector adversativo y el causal inviertan su posición en esta cronología, aunque en nuestros datos esto no ha ocurrido con

ningún participante. Menos probable es que el primero en aparecer sea *pues* o *si*, aunque se ha detectado un uso —posible imitación— que situaría a esta partícula como el primer conector interordinante en emerger en el habla de CEC. Con independencia de esta circunstancia, lo que parece evidente a la luz de nuestros datos es que *pero*, *porque* y *pues* son los primeros nexos interordinantes en aparecer en el habla infantil y que son relativamente frecuentes entre los 2;0 y los 4;0 años. Por el contrario, *si*, y muy especialmente *aunque*, no son conectores propios de esta edad, aunque en el caso del condicional se detecta ya su presencia.

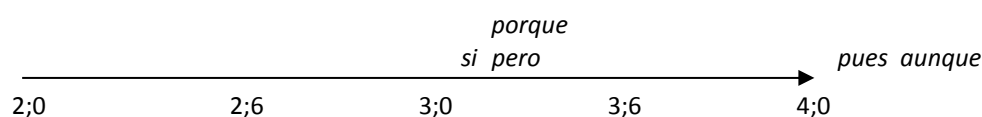
Ahora bien, esta secuencia evolutiva que acabamos de presentar (*porque* > *pero* > *pues* > *si*) se ha establecido en base, únicamente, a la identificación de las formas, y sus variantes, en las muestras analizadas. Si damos cabida a la doble funcionalidad general que estas partículas presentan en el habla, comprobaremos que, con independencia de *si*, todos los conectores surgen para desempeñar funciones pragmáticas (§6.2.1.). En cuanto a *pero* y *porque*, unos meses más tarde aparecerán sus primeros usos gramaticales, en el estadio III, y de nuevo el conector causal se vuelve a adelantar al adversativo. Es decir, hemos obtenido los siguientes resultados:

Tabla 29. Edades de aparición de las funciones

Conector	Primer uso pragmático	Primer uso gramatical
<i>porque</i>	2;7.05	3;2.06
<i>pero</i>	2;9.11	3;2.18
<i>pues</i>	3;0.12	-
<i>si</i>	3;5.08	3;1.0

Así pues, cuando observamos los usos de los conectores atendiendo a estas dos funciones generales, pragmático-discursiva y gramatical, la secuencia evolutiva es parcialmente diferente. Por un lado, como conectores pragmáticos el orden se mantiene: *porque* (2;7) > *pero* (2;9) > *pues* (3;0) > *si* (3;5); sin embargo, en cuanto que conectores sintácticos existen interesantes diferencias, y la cronología resulta alterada en parte:

Figura 8. Orden de emergencia de los nexos interordinantes como conectores sintácticos



De este modo, el conector menos frecuente en nuestros datos y el último en aparecer en la muestra, *si*, resulta ser precisamente el primero en ser utilizado como conector sintáctico en el habla infantil. La contrapartida la tenemos en *pues*, una partícula relativamente frecuente en el periodo observado, pero que no tiene presencia como nexo gramatical antes de los 4;0 años, por lo que se sitúa en última posición cuando la secuencia se establece en base a las funciones gramaticales. Esto pone de manifiesto la relevancia del análisis funcional de los datos y la necesidad de que las secuencias evolutivas den cabida a la dimensión pragmático-discursiva, puesto que una perspectiva puramente formal, que atienda exclusivamente al orden de emergencia de las partículas a partir de su aparición en las muestras, no captaría esta importante diferencia.

Por último, y a la luz de los resultados expuestos hasta el momento, parece bastante evidente que los niños comienzan utilizando los conectores que forman construcciones interordinadas a nivel pragmático-discursivo, antes ya de los 3;0 años. Es decir, las funciones pragmáticas son las primeras en emerger. Cabe la posibilidad, sin embargo, de que los usos pragmáticos, aun siendo los primeros en manifestarse, no sean los más frecuentes en el periodo estudiado. Consideramos particularmente relevante, pues, realizar un análisis que preste atención a la distribución de las funciones de las partículas y que describa sus usos y valores más recurrentes en la franja de edad de los 2;0-4;0 años. A ello está dedicado el siguiente apartado.

6.2. USOS, VALORES Y FUNCIONES DE LOS NEXOS INTERORDINANTES EN EDAD TEMPRANA

Una vez presentados los datos descriptivos básicos, relativos a la frecuencia y la edad de aparición de los diferentes conectores, es momento de analizar cómo son utilizados por parte de los niños entre los 2;0 y los 4;0 años. Para ello, primero determinaremos qué usos predominan en este periodo, los gramaticales o los pragmáticos (§6.2.1), y, a continuación, profundizaremos en estos usos y nos fijaremos en los valores semánticos y pragmático-discursivos más recurrentes en cada conector. Para facilitar la lectura, hemos dividido a los nexos en dos grupos, en función de los resultados obtenidos: *pero* y *porque*, que destacan por su carácter plurifuncional y su inclinación hacia los usos textuales (§6.2.2.), y *pues* y *si*, que desempeñan valores interaccionales e ideativos respectivamente (§6.2.3.).

6.2.1. Distribución de funciones: usos gramaticales vs. usos pragmáticos

En el anterior apartado hemos tenido ocasión de comprobar que una secuencia evolutiva fiable ha de dar cabida a la doble funcionalidad general de los nexos interordinantes, que aparecen para desempeñar valores pragmático-discursivos, mientras que los primeros usos gramaticales se detectan con posterioridad a los 3;0 años. Es más, considerando su distribución en los datos, podemos decir que existe un notable desequilibrio entre estas dos funciones a lo largo de todo el periodo analizado (2;0-4;0 años), con un notable predominio de los usos pragmáticos. De nuevo, cada conector presenta una casuística propia, de manera que nos encontramos ante tres situaciones diferentes: (i) en primer lugar, *pero* y *porque* se usan tanto a nivel gramatical como a nivel pragmático, si bien la función pragmática tiene un peso considerablemente mayor; (ii) en segundo lugar, *pues* sólo desempeña funciones pragmáticas y nunca se utiliza como nexo gramatical; (iii) por último, *si* actúa generalmente como conector sintáctico, aunque se han identificado algunos usos pragmáticos.

Una vez más, existe cierta diversidad individual en cuanto a la distribución de los usos gramaticales y pragmáticos de cada conector. Obsérvese, por ejemplo, la distribución funcional que presenta *pero* en todo el periodo analizado:

Tabla 30. Distribución de las funciones de *pero*

Participante	Gramatical	Pragmática	Usos totales
ANP	0 (0%)	21 (100%)	21 (100%)
CEC	0 (0%)	7 (100%)	7 (100%)
ELI	0 (0%)	10 (100%)	10 (100%)
IAG	3 (7,32%)	38 (92,68%)	41 (100%)
JOR	4 (12,9%)	27 (87,1%)	31 (100%)
NER	0 (0%)	7 (100%)	7 (100%)
PAU	-	-	-
RIC	2 (6,25%)	30 (93,75%)	32 (100%)
XAC	1 (10%)	9 (90%)	10 (100%)
XUN	17 (23,94%)	54 (76,06%)	71 (100%)
Total	27 (11,74%)	203 (88,26%)	230 (100%)

Comprobamos que los usos pragmáticos constituyen una abrumadora mayoría frente a los usos gramaticales, pues suponen cerca del 90% del total de usos detectados ($N = 230$). De hecho, solamente cinco de los diez participantes —casualmente, todos los varones de la muestra— han recurrido en algún momento al conector *pero* para desempeñar valores gramaticales o intraoracionales, esto es, para conectar dos periodos sintácticos bajo un mismo contorno entonativo y formar una construcción compleja de tipo adversativo. Estos datos descriptivos indican que *pero* actúa entre los 2;0 y los 4;0 años fundamentalmente como conector pragmático, idea que cobra mayor relevancia si pensamos que estos valores superan una frecuencia del 90% en la producción individual de todos los participantes de la muestra.

Hay dos excepciones en este sentido, JOR y XUN, los únicos dos niños donde las funciones pragmáticas se sitúan por debajo del 90%, de manera que los usos de *pero* como nexos gramaticales se aproximan al 13% ($N = 31$), en el primer caso, y al 24% , en el segundo ($N = 71$). Existen algunas circunstancias que pueden explicar esta situación: ambos participantes comienzan a utilizar la partícula antes de la media (cf. §6.1.3.1., Tabla 22) y, además, sus cifras de LME se situaban por encima de los márgenes de confianza establecidos, lo que en el caso de JOR sucedía después de los 3;0 años (§6.1.2., Tabla 13 y Figura 4). Por tanto, estos dos casos apuntan a una cierta relación entre edad de aparición, usos sintácticos de *pero* y nivel de desarrollo gramatical; es decir, aunque hemos dicho que las funciones gramaticales se desarrollan más allá de los 3;0 años, es posible que su emergencia se produzca antes si el niño presenta una edad lingüística por encima de lo habitual.

Una lectura similar se extrae de los datos obtenidos con respecto a *porque*, aunque se perciben algunas diferencias significativas que conviene tener presentes. En este sentido, lo primero que cabe destacar es que *porque* muestra también un considerable desequilibrio entre los usos gramaticales y los usos pragmáticos, si bien no tan acusado como en el caso de *pero*:

Tabla 31. Distribución de las funciones de *porque*

Participante	Gramatical	Pragmática	Usos totales
ANP	1 (3,45%)	28 (96,55%)	29 (100%)
CEC	0 (0%)	8 (100%)	8 (100%)
ELI	1 (9,09%)	10 (90,91%)	11 (100%)
IAG	1 (3,23%)	30 (96,77%)	31 (100%)
JOR	9 (34,62%)	17 (65,38%)	26 (100%)
NER	1 (25%)	3 (75%)	4 (100%)
PAU	0 (0%)	4 (100%)	4 (100%)
RIC	6 (22,22%)	21 (77,78%)	27 (100%)
XAC	6 (37,5%)	10 (62,5%)	16 (100%)
XUN	19 (36,54%)	33 (63,46%)	52 (100%)
Total	44 (21,15%)	164 (78,85%)	208 (100%)

Así, como vemos en la tabla, los usos de *porque* como conector sintáctico superan ligeramente el 20%, lo que supone cerca de diez puntos porcentuales más en comparación con el conector adversativo, mientras que los usos pragmáticos se aproximan al 80% ($N = 208$). Además, comprobamos que hasta ocho de los diez participantes han utilizado el nexo causal a nivel gramatical, algo que solamente ocurría en el caso de *pero* en el habla de cinco. Podemos afirmar, por tanto, que los niños recurren a *porque* como conector sintáctico en mayor medida que a *pero*.

Por otra parte, la diversidad individual que revela *porque* en lo que atañe a este parámetro es también mayor que la manifestada por *pero*, puesto que en el caso del nexo causal la distribución entre usos gramaticales y pragmáticos varía bastante de un niño a otro. Así, observamos que la mitad de la muestra supera el 90% de usos pragmáticos en su producción —ANP, $N = 29$; CEC, $N = 8$; ELI, $N = 11$; IAG, $N = 31$; y PAU, $N = 4$ —, dos participantes se encuentran en torno al 75% —NER, $N = 4$; y RIC, $N = 27$ —, y, finalmente, hay tres niños donde este porcentaje ronda o se encuentra ligeramente por debajo del 65% —JOR, $N = 26$; XAC, $N = 16$; XUN, $N = 52$ —. De nuevo, pues, volvemos a comprobar que JOR y XUN, que presentan usos tempranos de la partícula (§6.1.3.1., Tabla 22) se encuentran entre los niños con mayor presencia de la función gramatical, de manera que los datos de *porque* también

apuntan a cierta relación entre frecuencia de usos gramaticales, nivel de desarrollo lingüístico y edad de aparición de la partícula.

Por otro lado, *pues* y *si* exhiben un comportamiento diferente al de los dos conectores anteriores. Así, *pues* nunca desempeña funciones gramaticales en nuestros datos, sino que en todos los usos registrados expresa valores pragmático-discursivos ($N = 158$). Esto significa que ninguno de los diez participantes ha recurrido a *pues* como nexo gramatical en una construcción compleja y que esta partícula, por tanto, actúa exclusivamente como marcador pragmático en el habla infantil temprana. En este sentido, se diferencia considerablemente de *si*, que, como *pero* y *porque*, manifiesta usos de ambos tipos, aunque a diferencia de estos muestra una fuerte inclinación hacia los usos gramaticales:

Tabla 32. Distribución de las funciones de *si*

Participante	Gramatical	Pragmática	Usos totales
ANP	2 (100%)	0 (0%)	2 (100%)
CEC	1 (100%)	0 (0%)	1 (100%)
ELI	–	–	–
IAG	0 (0%)	1 (100%)	1
JOR	5 (100%)	0 (0%)	5 (100%)
NER	2 (50%)	2 (50%)	4 (100%)
PAU	–	–	–
RIC	0 (0%)	1 (100%)	1 (100%)
XAC	4 (100%)	0 (0%)	4 (100%)
XUN	13 (92,86%)	1 (7,14%)	14 (100%)
Total	27 (84,375%)	5 (15,625%)	32 (100%)

Como vemos, casi el 85% de los usos de *si* corresponden con utilizaciones de la partícula como conector sintáctico, mientras que sus usos a nivel pragmático son esporádicos y apenas superan el 15% ($N = 32$). En este caso, los datos son demasiado escasos como para establecer conclusiones fiables, pero cabe destacar, de nuevo, el caso concreto de XUN, el único participante que supera las diez ocurrencias y en cuya producción los usos gramaticales se acercan al 93% ($N = 14$). Resulta también paradigmático que se hayan detectado, en total, 27

usos sintácticos de *si*, tantos como los que presenta *pero* (cf. Tabla 30), a pesar de que la frecuencia de cada partícula en las muestras es muy diferente.

Por tanto, el análisis de los 628 usos de nexos interordinantes identificados en términos de sus funciones gramaticales y pragmáticas nos ha permitido llegar a la siguiente conclusión:

Tabla 33. Tipos de usos de los conectores interordinantes

Conector	Usos pragmáticos	Usos gramaticales
<i>pero</i>	Sí, los más frecuentes	Sí
<i>porque</i>	Sí, los más frecuentes	Sí
<i>pues</i>	Sí	No
<i>si</i>	Sí	Sí, los más frecuentes

Así pues, podemos afirmar que los conectores estudiados desempeñan fundamentalmente funciones pragmáticas entre los 2;0 y los 4;0 años, si bien existe una excepción constituida por *si*, que actúa generalmente como conector sintáctico. De hecho, de las 628 ocurrencias identificadas, solamente 98 manifiestan una función gramatical, de las cuales casi una tercera parte corresponden al conector condicional. Los datos quedan reflejados en la siguiente tabla:

Tabla 34. Distribución de las funciones de los conectores interordinantes

Participante	Gramatical	Pragmática	Usos totales
ANP	3 (3,41%)	85 (96,59%)	88 (100%)
CEC	1 (5,26%)	18 (94,74%)	19 (100%)
ELI	1 (4,55%)	21 (95,45%)	22 (100%)
IAG	4 (5,06%)	75 (94,94%)	79 (100%)
JOR	18 (21,43%)	66 (78,57%)	84 (100%)
NER	3 (14,29%)	18 (85,71%)	21 (100%)
PAU	0 (0%)	7 (100%)	7 (100%)
RIC	8 (11,94%)	59 (88,06%)	67 (100%)
XAC	11 (30,56%)	25 (69,44%)	36 (100%)
XUN	49 (23,90%)	156 (76,10%)	205 (100%)
Total	98 (15,61%)	530 (84,39%)	628 (100%)

Aunando los datos de los cuatro conectores detectados, podemos decir que el predominio de las funciones pragmáticas es más que notable, con un porcentaje cercano al 85%, mientras que los usos sintácticos apenas superan el 15% ($N = 628$). Esta distribución, además, se mantiene relativamente estable a lo largo de todo el periodo observado (2;0-4;0), puesto que evolutivamente apenas se perciben diferencias, y ello a pesar del notable incremento en la frecuencia de uso de estas partículas a partir de los 3;0 años (cf. §6.1.2.1., Tabla 6). Obsérvese al respecto la siguiente tabla, en la que presentamos la distribución de las dos funciones antes y después de esta edad, que toda la bibliografía especializada considera un momento clave para el desarrollo de las construcciones complejas (e. g., Bowerman, 1979; Diessel, 2004; Varela, 2011, entre otros):

Tabla 35. Usos gramaticales y pragmáticos antes y después de los 3;0 años

Edad	< 3;0 años	> 3;0 años
Usos gramaticales	18 (16,98%)	80 (15,33%)
Usos pragmáticos	88 (83,02%)	442 (84,67%)
Nº de conectores	106 (100%)	522 (100%)

Como vemos, los porcentajes de los usos gramaticales y de los usos pragmáticos son prácticamente los mismos antes y después de los 3;0 años, de manera que los usos gramaticales nunca llegan a superar el 17%. Este dato apunta a la relevancia de las funciones pragmático-discursivas hasta, al menos, los 4;0 años.

En definitiva, a raíz de los datos presentados, podemos decir que los conectores interordinantes, salvo *si*, nacen para desempeñar fundamentalmente funciones pragmático-discursivas, aunque se detecta la presencia incipiente de usos gramaticales en *pero* y *porque*. Teniendo en cuenta esta distribución funcional en el habla de los diez participantes, en los siguientes apartados profundizaremos en los usos infantiles de los nexos a lo largo del periodo evolutivo analizado, atendiendo a sus significados y valores, con especial énfasis en el nivel pragmático. Creemos que este análisis funcional puede aportar evidencias significativas con respecto al origen y primer desarrollo de las construcciones complejas, concretamente de las interordinadas. Lógicamente, teniendo en cuenta la diferencia en el comportamiento funcional de los dos grupos, el acercamiento realizado ha sido parcialmente distinto en cada caso.

6.2.2. Los casos de *pero* y *porque*: predominancia de la función textual

Hasta el momento hemos podido comprobar que los datos descriptivos recabados sobre *pero* y *porque* son bastante similares. Ambos emergen tempranamente, antes de los 3;0 años, y son las dos partículas más frecuentes en nuestros datos, con un número de ocurrencias y unas frecuencias relativas parecidas. Además, su comportamiento en términos funcionales es también semejante, con una mayor presencia de usos pragmáticos frente a los usos gramaticales, diferencia que es más acusada en el caso del conector adversativo. Resulta interesante, por tanto, profundizar un poco en este análisis funcional y observar qué valores semánticos y pragmáticos manifiesta cada una.

6.2.2.1. Análisis funcional de *pero*

La partícula *pero* es el conector que más ocurrencias presenta en las muestras analizadas (cf. §6.1.1., Tabla 11) y el segundo en aparecer, después de *porque* (§6.1.4., Figura 7). En principio, los datos indican que, al igual que sucede en el habla adulta, los niños recurren a *pero* para manifestar una relación semántica de tipo opositivo o restrictivo, relación que podemos calificar de “adversativa”¹⁸⁴ y que Bloom y sus colaboradores han definido del siguiente modo:

In this category the relation between two events and/or states was one of contrast. Most often the relation between the clauses was one of opposition, in which one clause negated or opposed the other, or of exception, in which one clause qualified or limited the other (Bloom *et al.*, 1980: 244-245).

Este parece ser el valor semántico propio de la partícula *pero*, un valor que se puede manifestar tanto a nivel gramatical como a nivel pragmático-discursivo. La diferencia entre ambos niveles radica en las diferentes unidades sobre las que se establece la conexión antitética. Así, por ejemplo, *pero* puede expresar una relación contrastiva a nivel gramatical, conectando dos proposiciones en un mismo enunciado, de tal modo que el segundo miembro de la construcción niega, total o parcialmente, el contenido del primero. Fijémonos en el siguiente ejemplo:

¹⁸⁴ Recordemos que este tipo de relación semántica era expresada, antes de la aparición de *pero*, por el conector aditivo y (Bloom *et al.*, 1980; Diessel, 2004; Peterson y McCabe, 1987; Prego Vázquez, 2006).

Ejemplo 1. Vite4 08 (línea 396). Participante: JOR. Edad: 3;7.08

*JOR: <pues yo yo> [<] en mi casa tengo unas cosas de mayores .

*CHE: sí ?

*JOR: **sí (.) <y un> [//] <y una> [/?] y una noria gigante pero tú no puedes montar porque la rompes .**

*CHE: claro soy muy grande (.) fuisteis a la noria aquí en las fiestas ?

En este caso, el niño (JOR) le está contando al adulto (CHE) que en su casa tiene *unas cosas de mayores*, entre ellas una *noria gigante*, y para hacerle saber a su interlocutor que es demasiado grande como para utilizarla emplea el conector *pero*, mediante el cual establece un contraste, una oposición, que niega las premisas que el interlocutor haya podido inferir a partir del primer miembro de la construcción compleja.

Este mismo valor contrastivo es también muy rentable a nivel conversacional, lo que comunicativamente supone que los niños emplean construcciones encabezadas por *pero* para establecer una posición antitética ante su interlocutor, esto es, para marcar un contraste y expresar su desacuerdo ante lo dicho, tal y como sucede en el siguiente ejemplo:

Ejemplo 2. Vite3 06 (línea 289). Participante: IAG. Edad: 3;4.13

*MON: ah mira esta niña jugando al balón .

*IAG: **pero no está jugando está poniendo así .**

*MON: ah bueno tiene el balón debajo del pie .

Como vemos, el adulto emite un enunciado y IAG se muestra en desacuerdo con su contenido, por lo que produce una intervención encabezada por *pero* para negar su contenido. En este caso, pues, la conexión no se establece entre unidades gramaticales, sino entre unidades comunicativas emitidas por hablantes diferentes, se establece un contraste entre el enunciado adulto y el enunciado infantil que contiene la partícula.

En ocasiones los niños utilizan *pero* con un valor exceptivo, en el que el segundo miembro cualifica o limita el alcance semántico del primero. Una vez más, esto puede ocurrir, por un lado, a nivel gramatical:

Ejemplo 3. Vite4 08 (línea 221). Participante: XUN. Edad: 3;5.29

*XUN: yo tengo una carpeta como esta .

*CHE: a ver .

*XUN: **yo tengo una carpeta como esta pero es de otro color .**

*CHE: hay muchas carpetas así .

En este ejemplo se observa que XUN alude a una carpeta para afirmar que tiene una parecida (*yo tengo una carpeta como esta*), pero añade una segunda proposición que limita o restringe el contenido de la primera, manifestada formalmente mediante una construcción

encabezada por el conector adversativo (*pero es de otro color*). Este mismo valor también se puede expresar a nivel pragmático, de modo que los niños utilizan la partícula para restringir el alcance semántico de un enunciado presente en el contexto discursivo previo:

Ejemplo 4. Vite4_03 (línea 544). Participante: JOR. Edad: 3;3.24.

*ANC: pero pobriños en una jaula no ?

*JOR: **pero es una jaula buena .**

*ANC: ah bueno si es buena pues vale entonces bien .

Así pues, estos valores generales adversativos no sólo se manifiestan a nivel gramatical, sino también a nivel pragmático-discursivo, donde, no obstante, hemos detectado, además, otros valores nuevos, relacionados con la estructura de la conversación y con la dinámica del intercambio dialógico, tal y como sucede en el habla adulta (cf. Briz, 1998). En este sentido, el análisis de los datos de *pero* a partir de las tres macrofunciones de Halliday (1975: 16-18) resulta especialmente útil para poder percibir los diferentes usos y valores de la partícula en todos sus matices¹⁸⁵. A este respecto, hemos hallado la siguiente distribución:

Tabla 36. Distribución de las macrofunciones de *pero*

Participante	Interpersonal	Textual	Ideativa	Usos
ANP	12 (57,14%)	9 (42,86%)	0 (0%)	21 (100%)
CEC	4 (57,14%)	3 (42,86%)	0 (0%)	7 (100%)
ELI	6 (60%)	4 (40%)	0 (0%)	10 (100%)
IAG	10 (24,39%)	28 (68,29%)	3 (7,32%)	41 (100%)
JOR	9 (29,03%)	18 (58,06%)	4 (12,90%)	31 (100%)
NER	4 (57,14%)	3 (42,86%)	0 (0%)	7 (100%)
PAU	-	-	-	-
RIC	12 (37,5%)	18 (56,25%)	2 (6,35%)	32 (100%)
XAC	5 (50%)	4 (40%)	1 (10%)	10 (100%)
XUN	18 (25,35%)	36 (50,70%)	17 (23,94%)	71 (100%)
Total	80 (34,78%)	123 (53,48%)	27 (11,74%)	230 (100%)

¹⁸⁵ Conviene volver a insistir en que, como el propio Halliday afirmaba, el lenguaje es multifuncional (Halliday y Hasan, 1985: 23), de manera que el niño va incorporando estas funciones a su repertorio comunicativo a través de un proceso de integración, no de sustitución (Ochs, 1979a). Por tanto, aludiremos, a partir de este momento, a usos *predominantemente* interaccionales, textuales o ideativos (cf. §3.1.2., Tabla 2).

Una vez más, cabe destacar la diversidad individual encontrada, de tal manera que la función interaccional es la más frecuente en la producción de cinco participantes —ANP, CEC, ELI, NER y XAC—, mientras que la función textual predomina en el habla de cuatro —IAG, JOR, RIC y XUN—. De todas formas, se aprecia claramente que la función menos frecuente es, con diferencia, la ideativa, que no llega a alcanzar el 12% de los usos totales ($N = 230$). El porcentaje más elevado en este sentido se ha detectado en la producción de JOR (12,9%; $N = 31$) y, especialmente, XUN (23,94%; $N = 71$), dos participantes con un nivel de desarrollo gramatical avanzado (§6.1.2.). Por tanto, estos dos casos apuntan a una cierta relación entre LME y aparición y frecuencia de la función ideativa.

En este tipo de usos los niños utilizan *pero* para establecer una relación semántica entre dos proposiciones codificadas bajo la misma unidad entonativa, esto es, se trata de casos donde *pero* conecta unidades gramaticales en un único enunciado. Por consiguiente, la función ideativa está intrínsecamente relacionada con el uso de *pero* como nexos en construcciones complejas de tipo adversativo, en su forma prototípica. En estas circunstancias, los valores semánticos de antítesis que acabamos describir se perciben fácilmente, como se puede comprobar a través de los dos siguientes ejemplos de XUN:

Ejemplo 5. Vit4_01 (línea 542). Participante: XUN. Edad: 3;1.16

*ANC: y ya tienes el disfraz o te lo van a comprar ?

*XUN: **um@i um@i me lo van a comprar pero hoy no puedo que no tengo dinero .**

*ANC: ah bueno pero aún queda mucho para carnavales hay tiempo .

Ejemplo 6. Vit4_02 (línea 377). Participante: XUN. Edad: 3;2.00

*XUN: yo no lo vi nunca .

*CHE: nunca viste un cisne ?

*XUN: **<sí vi uno negro [*]> [>] muy bonito pero ese es muy feo .**

*JOR: <sí yo lo vi> [<] .

*CHE: este es blanco y es muy bonito .

*XUN: no que es feo .

No obstante, los usos ideativos de *pero* tienen, como decimos, una presencia esporádica en nuestros datos, mientras que las funciones interaccional y textual suponen en conjunto el 88,26% ($N = 230$) del total de ocurrencias registradas. Los valores textuales son los más frecuentes, pues más de la mitad de los usos infantiles de *pero* (53,48%; $N = 230$) desempeñan esta función. Los usos interaccionales, por su parte, tienen también una importancia considerable, ya que se aproximan al 35% de los usos totales registrados ($N = 230$). En estos casos la partícula ya no establece una relación adversativa entre proposiciones

codificadas en dos construcciones verbales que forman parte de la misma unidad gramatical, sino que establece una conexión entre turnos de habla diferentes y, por consiguiente, entre enunciados producidos por interlocutores distintos. De esta manera, el uso del conector adversativo, y por consiguiente de la construcción en que se inserta, responde a una función eminentemente social, conativa, esto es, pretende provocar algún efecto dialógico o interaccional y se inclina hacia el interlocutor. Es decir, *pero* actúa en estas circunstancias como marcador o refuerzo de un acto ilocutorio y se da siempre en el diálogo, nunca en el monólogo (Briz, 1998: 182-189).

Uno de los valores más habituales de *pero* cuando manifiesta la función interaccional es, por tanto, el de petición de turno. Es decir, los niños recurren a *pero* como mecanismo para solicitar, recuperar o sustraer el turno de palabra. En este sentido, el siguiente fragmento resulta muy ilustrativo:

Ejemplo 7. Vite2_10 (línea 354). Participante: ANP. Edad: 3;3.22

- *ANP: mi hermano fue [*] en un cole de López Ferreiro !
- *PIL: tu hermano ?
- *PIL: ah tienes un hermano ?
- *PIL: más mayor ?
- *PIL: cómo se llama ?
- *ANP: Guillermo .
- *PIL: Guillermo ?
- *BRE: Guillermo que foi [*] moitas veces aquí .
- *PIL: sí .
- *BRE: xxx .
- *PIL: sí (.) tú lo conoces ?
- %act: BRE asiente
- *PIL: e cómo é ?
- *PIL: é así rubiño coma Ana ?
- *ANP: **<pero [/] pero mi hermano xx (.) tiene dos coles> [>] .**
- *BRE: <no (.) é así de grande> [<] !
- %act: BRE se levanta y señala la altura
- *ANP: tiene xx coles .
- *PIL: ten dous coles (.) como ten dous coles ?

Como vemos, ANP introduce el tema conversacional a través de un enunciado, *mi hermano fue en un cole de López Ferreiro*, e inicia así un diálogo con el adulto, PIL, hasta que aparece otro niño, BRE, que sustrae el turno a ANP. La investigadora centra entonces su atención en BRE, con el que inicia un intercambio, y es entonces cuando ANP emite una intervención constituida por una construcción simple en la que el conector *pero* se sitúa en posición inicial absoluta (*pero mi hermano tiene dos coles*) con el fin de recuperar el turno de

palabra y, al tiempo, captar la atención del interlocutor adulto. De hecho, el enunciado de ANP se solapa con el de su compañero¹⁸⁶, pero consigue su objetivo, ya que la investigadora vuelve a dialogar con ella. La construcción de ANP, pues, no manifiesta ningún valor opositivo o restrictivo, *pero* no establece ningún tipo de conexión adversativa, sino que su aparición responde únicamente a esta finalidad interaccional.

Exactamente lo mismo se puede decir del siguiente ejemplo, en el que *pero*, que desempeña una función predominantemente interaccional, no establece ninguna relación contrastiva, sino que es empleado para marcar la alternancia de turnos propia de la estructura conversacional:

Ejemplo 8. Mil2_02 (línea 370). Participante: NER. Edad: 3;1.0

CES: por aquí estás [] frío .

*MON: ahí está frío y te enfrías (.) tú no tienes catarro (.) verdad ?

*CES: no .

*NER: **pero yo tampoco** .

En este ejemplo se aprecia perfectamente que el enunciado de NER va en la misma dirección argumentativa que el de CES, por lo que no existe oposición semántica de ningún tipo, y sin embargo NER recurre a *pero* en posición inicial absoluta, que manifiesta en este caso valores puramente interaccionales: es una forma de captar el turno de palabra. Esta intención comunicativa de petición de turno, ligada habitualmente al deseo de conseguir la atención del adulto, tiene mucha presencia en los datos. De hecho, en ocasiones el conector, en estos contextos, va acompañado del pronombre personal *yo*, como vemos en el ejemplo 8, quizás como forma de reforzar la alternancia de turnos. Obsérvese, en este mismo sentido, el siguiente uso:

Ejemplo 9. Vit3b_02 (línea 113). Participante: XAC. Edad: 2;10.27

JOR: y yo también tengo una calta [] gualdada [*] .

*PIL: dónde ?

JOR: en mi caza [] .

*PIL: sí ?

JOR: zí [] : .

JOR: <gualdada> [] [>] .

*PIL: <a ver> [<] vamos a ver qué nos toca .

*XAC: **<pero> [/] pero yo tengo muchas caltas [*] también en mi +/.**

*IRE: y yo teño muchas cartas y grandes [!] .

*PIL: a ver que es una sorpresa (.) empezamos por Tatiana vale ?

¹⁸⁶ En el formato CHAT los símbolos “[<]” y “[>]” indican solapamiento entre enunciados (MacWhinney, 2000a: §8.4.)

O el siguiente, también caracterizado por la presencia del solapamiento, que impide escuchar con claridad parte de la construcción. A pesar de ello, JOR consigue que el adulto (ANC) centre su atención en él:

Ejemplo 10. Vit4_03 (línea 501). Participante: JOR. Edad: 3;3.24

- *ANC: eso es una tostada tomáis tostadas para desayunar ?
- *XUN: yo sí !
- *ANC: sí con qué ?
- *JOR: **<pero yo xxx> [>] xxx .**
- *XUN: <con mantequilla (.) y yo con azúcar> [<] .
- *ANC: espera a ver Jorge qué dices ?
- *JOR: que xxx la tostada para fuera que no me gustaba .

En esta misma línea, también es habitual que *pero* acompañe a la forma verbal *mira*, a la que los niños, por su carga deíctica, suelen recurrir precisamente para captar la atención del adulto y crear atención conjunta. El siguiente fragmento, en el que XUN recurre dos veces a esta combinación, resulta muy ilustrativo al respecto:

Ejemplo 11. Vite4_08 (línea 351). Participante: XUN. Edad: 3;5.29

- *JOR: en dónde están mis abuelos ?
- *CHE: sí viven allí cerca .
- *JOR: pero viven en <xxx> [>] .
- *XUN: **<pero mira> [<] mira en dónde están .**
- *CHE: hay muchas fotos ahí .
- *XUN: **pero mira están (.) en donde estoy siempre yo ahí en el redondel (.) en eso rojo .**
- *CHE: tú estás ahí siempre ?

Algunos de estos usos predominantemente interaccionales revelan, de alguna forma, una conciencia del niño respecto al texto que está construyendo, es decir, revelan que comienza a comprender que las piezas que utiliza para comunicarse, las intervenciones y los enunciados (*utterances*), sirven para crear una unidad comunicativa mayor: el texto. En nuestra opinión, donde mejor se muestra este valor a medio camino entre lo interaccional y lo textual es en aquellos casos en los que el niño recurre a *pero* con una función continuativa, puesto que utilizan el conector como una especie de marca en la frontera entre intervenciones para hacer saber a su interlocutor que su turno de palabra no ha terminado. Así sucede en el siguiente ejemplo:

Ejemplo 12. Elf3_06 (línea 96). Participante: IAG. Edad: 3;4.13

- *ART: porque <tiene la> [/] tiene la espalda .
- *MON: muy bien porque está de espalda .
- *IAG: **mira está así .**

- *IAG: **pero mi papá sabes qué me hizo (.) ponió aquí la mano pa(ra) duchar [//] <pa(ra) me duchar> [*] pa(ra) que no me vaya el jabón .**
- *MON: qué bien muy bien te puso ahí la mano .
- *MON: ahora vamos a ver este lado que en este lado hay tres cosas aquí hay una niña +/.
- *ART: xxx .

De nuevo, es evidente que *pero*, en estos casos, no codifica ningún tipo de contraste u oposición, ni siquiera una posición antitética ante lo dicho por el interlocutor, sino que priman los valores ilativos de la partícula. Así, en el ejemplo 12 IAG usa una construcción encabezada por *pero* con una función continuativa, indicando al adulto (MON) que todavía no ha terminado su intervención.

La función textual es, en cierto sentido, una función que implica la combinación de valores asociados con las dos funciones restantes, interaccional e ideativa. Por ello, el valor contrastivo que caracteriza a *pero* en la gramática adulta, prácticamente imperceptible en sus usos interaccionales¹⁸⁷ y palpable en los ideativos, sí se percibe en los usos del conector con función textual. En estos casos, que son mayoritarios en el caso de *pero*, los niños utilizan la partícula para actuar sobre el propio lenguaje, para organizar su participación en el diálogo y estructurar el discurso, estableciendo conexiones entre sus intervenciones o con el enunciado de otro interlocutor. Es decir, los niños utilizan *pero* como un marcador pragmático con el que organizar sus intervenciones discursivas y como mecanismo de cohesión, creando de este modo un texto, ya sea de forma individual o conjunta. Esto significa que en estas circunstancias el nexos funciona como conector argumentativo de oposición, sea en el monólogo, sea en un intercambio (Briz, 1998: 177-182).

Fijémonos en el siguiente fragmento, donde ANP utiliza en diversas ocasiones el conector con un valor continuativo y como un mecanismo con el que ir engarzando las diferentes partes de su discurso:

Ejemplo 13. Vit2_08 (línea s 205 y 209). Participante: ANP. Edad: 3;2.24

- *PIL: y qué le pediste a Papá Noel ?
- *ANP: nada .
- *PIL: tampoco !
- *ANP: **no (.) bueno (.) pimero [*] no viene (.) pero luego viene Papá Noe [*] .**
- *PIL: sí .
- *ANP: **pero en casa <de> [/] de Mieves [*] (..) vino Papá Noe .**
- *PIL: en casa de Nieves ?
- *ANP: sí .

¹⁸⁷ En realidad, para ser más precisos, *pero*, con valor interaccional, sigue siendo “marca de la oposición, aunque ya no de enunciados, sino de actos enunciativos, uno de los cuales, el introducido por *pero*, manifiesta el desacuerdo o al menos el contraste, asombro o incredulidad respecto al acto realizado por el interlocutor” (Briz, 1998: 184).

En este ejemplo se observa con claridad que *pero* actúa como conector argumentativo, estableciendo relaciones entre los enunciados e intervenciones de ANP, esto es, se da en el monólogo. Esta misma función se puede manifestar a nivel dialógico, tal y como sucede en el ejemplo 14, en el que el niño (IAG) y el adulto (MON) construyen una historia de forma colaborativa, a raíz de lo que observan en un cuento infantil:

Ejemplo 14. El4_01 (línea 105, 108 y 122). Participante: IAG. Edad: 3;6.08

- *IAG: iba [*] a meter en este xxx .
- *MON: sí (.) se iba meter .
- *IAG: y por qué ?
- *MON: para esconderse .
- *IAG: **pero xxx .**
- *MON: pero tiene que bajar el árbol y mientras baja del árbol el pajarito (.) chum (.) vuelve a subir (.) se escapa .
- *MON: el pajarito quería ser libre y se subió a un tejado .
- *IAG: **pero (.) lo va a coger .**
- *MON: parece que está cerca pero no está muy cerca (.) eh .
- *IAG: a dónde va después xxx aquí .
- *MON: ah (.) se sube al xxx y xxx al tejado .
- *IAG: después se sube aquí .
- *MON: al muro (.) se sube al muro ?
- *IAG: después no lo da cogido .
- *MON: pero mira que el muro es como un xxx y es muy difícil subirse a un muro (.) es más difícil que subirse a un árbol .
- *MON: entonces el niño dice +"/.
- *MON: +" voy a coger un paquetito de comida de pájaro (.) de alpiste .
- *IAG: **pero no lo va a coger .**
- *MON: y como el pajarito tiene hambre se lo va a comer la comidita y entonces el niño lo coge (.) sí (.) a ver (.) a ver si lo coge .
- *MON: lo cogió .
- %act: IAG asiente

De hecho, si consideramos los contextos de uso del conector *pero*, cabe notar que su frecuencia aumenta cuando el niño se encuentra inmerso en una disputa verbal o en un contexto narrativo, sea monológico o dialógico. Por este motivo, es muy interesante la siguiente interacción, en la que JOR y XUN participan en una especie de juego narrativo en el que ambos son protagonistas de la historia y, además, mantienen una pequeña confrontación entre ellos, por lo que estamos ante un contexto muy propicio para la aparición de *pero*, que utilizan aquí tanto para dar cohesión al relato, con una función continuativa, como para manifestar una posición antitética ante su interlocutor:

Ejemplo 15. Vit4_03 (líneas 179, 182 y 189). Participante: JOR y XUN. Edad: 3;3.24 y 3;2.14

- *ANC: ah un monstruo.
- *JOR: xxx los machaco vivos y los mato.

%com: se refiere a los monstruos
 *XUN: yo los machaco y les hago así pum@o.
 %act: hace el gesto de darle una patada a alguien
 *JOR: **pero viene un ladrón y te echa fuego.**
 %act: JOR hace el gesto de echarle fuego a XUN
 *XUN: **pero yo les hago así pum@o.**
 %act: hace de nuevo el gesto de dar una patada
 *ANC: a ver venga empezamos.
 *XUN: y le clavo una es (.) pada.
 *JOR: **pero le echa fuego en la espada y se muere la espada y se xxx el dragón.**

Este ejemplo, por tanto, ilustra a la perfección la combinación entre valores interaccionales e ideativos que supone la función textual, así como la relevancia de los contextos narrativos y de disputa verbal para la aparición de *pero* (Idiázabal, 1994; Sprott, 1992).

En este sentido, el desarrollo de los conectores está intrínsecamente relacionado con el desarrollo de determinadas habilidades narrativas y pragmáticas, puesto que son partículas que permiten aportar cohesión a los relatos o a las argumentaciones infantiles (Costermans y Fayol, 1997; McCabe y Peterson, 1991; Sebastián y Slobin, 1994). Por este motivo, resulta interesante comprobar, en el caso de los usos pragmáticos ($N = 203$), qué tipo de cohesión suele manifestar *pero*. Esto implica prestar atención tanto a los usos predominantemente interaccionales como a los textuales, dando así cabida, de acuerdo con la teoría de Halliday y Hasan (1976: 238-244), a los denominados *conectores internos*, que establecen relaciones entre unidades internas al propio discurso, y a los *conectores externos*, que establecen una conexión con la realidad extralingüística¹⁸⁸ (cf., asimismo, Martin, 1992: 178-183). En ambos casos existe cohesión, puesto que ésta se define como “a specification of the way in which is to follow is systematically connected to what has gone before” (Halliday y Hassan, 1976: 227). Es decir, tanto los usos interaccionales como los usos textuales de *pero* obligan al interlocutor, como veremos a través de los ejemplos, a recuperar información del contexto precedente, sea verbal o no¹⁸⁹.

¹⁸⁸ En palabras de Briz, “el conector pragmático mira hacia dentro (enunciado) es decir, presenta un valor interno en el texto, y hacia fuera (enunciación), hacia los participantes de la enunciación, un valor externo éste inherente al proceso comunicativo” (1998: 180). Esta distinción ya fue realizada en el propio trabajo de Halliday y Hasan, cuando afirmaban: “when we use conjunction as a means of creating text we may exploit either the relations that are inherent in the phenomena that language is used to talk about, or those that are inherent in the communication process, in the forms of interaction between speaker and hearer” (1976: 241).

¹⁸⁹ Ahora bien, en sentido estricto el término *cohesión* alude exclusivamente a relaciones de significados entre unidades lingüísticas, por lo que manejamos un concepto más amplio, que permite dar cabida a este tipo de cohesión exofórica, externa al propio lenguaje.

Recordemos, además, que en el campo del habla infantil se ha debatido en torno a si los conectores son utilizados por los niños en edad temprana para cohesionar su propio discurso (Bloom *et al.*, 1980; Eisenberg, 1980; Jisa 1984/1985) o para conectar con una intervención adulta previa (Aparici *et al.*, 2001; Diessel, 2004: 163-164; Greenfield y Smith, 1976). A este respecto, la interpretación de los usos textuales no ofrece ninguna duda, pero sí los usos interaccionales, a través de los cuales se puede establecer una conexión entre el enunciado que contiene la partícula y un evento extralingüístico. Para interpretar estos ejemplos, decidimos tener en cuenta tanto los enunciados inmediatamente yuxtapuestos a la producción infantil como el destinatario de la misma. Evidentemente, esto implica que, en el caso de los usos interaccionales, siempre se ha considerado que la cohesión se establece con otro interlocutor. Además, este tipo de usos correspondientes a los conectores externos, que Bloom y sus colaboradores denominan *usos contextuales* (1980: 240), no fueron analizados en términos de su cohesión por parte de estos autores, por lo que conviene tener en cuenta esta circunstancia a la hora de interpretar, valorar y comparar los resultados alcanzados (§7.2.1.).

Pues bien, aclaradas estas cuestiones, es momento de presentar la distribución hallada en nuestros datos en lo que atañe a los usos de *pero* como mecanismo de cohesión discursiva:

Tabla 37. Tipo de cohesión manifestada por *pero*

Participante	Interlocutor (adulto)	Interlocutor (niño)	Propio hablante	Sin identificar	Usos pragmáticos
ANP	12 (57,14%)	1 (4,76%)	6 (28,57%)	2 (9,52%)	21 (100%)
CEC	6 (85,71%)	0	1 (14,29%)	0	7 (100%)
ELI	5 (50%)	1 (10%)	2 (20%)	2 (20%)	10 (100%)
IAG	22 (57,89%)	1 (2,63%)	13 (34,21%)	2 (5,26%)	38 (100%)
JOR	12 (44,44%)	5 (18,52%)	8 (29,63%)	2 (7,41%)	27 (100%)
NER	5 (71,43%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (28,57%)	7 (100%)
PAU	-	-	-	-	-
RIC	14 (46,67%)	0 (0%)	11 (36,67%)	5 (16,67%)	30 (100%)
XAC	5 (55,56%)	4 (44,44%)	0 (0%)	0 (0%)	9 (100%)
XUN	31 (57,41%)	5 (9,23%)	15 (27,78%)	3 (5,56%)	54 (100%)
Total / Frecuencias	112 (55,17%)	17 (8,37%)	56 (27,59%)	18 (8,87%)	203 (100%)

Como se puede apreciar en la tabla, el tipo de cohesión más frecuente en el habla de todos los participantes es aquella en la que *pero* establece una conexión con una intervención adulta previa, lo que en conjunto sucede en más de la mitad de los usos pragmáticos del conector (55,17%; $N = 203$). Además, si a esta circunstancia le sumamos el hecho de que, con una frecuencia cercana al 8% ($N = 203$), se utiliza la partícula para cohesionar con el discurso de otro niño, se deduce fácilmente que el nexo actúa, entre los 2;0 y los 4;0 años, fundamentalmente como mecanismo para establecer cohesión con los enunciados de otro interlocutor, usos que alcanzan una frecuencia media del 63,54% ($N = 203$). Así pues, se percibe una tendencia al discurso compartido, ya que los ejemplos más abundantes responden a las características, en términos cohesivos, de los dos siguientes casos:

Ejemplo 16. Vit3a_02 (línea 138). Participante: ANP. Edad: 3;6.13

*ANP: <xxx> [<].

*PIL: espera (.) espera (.) que no te estoy entendiendo .

*PIL: qué dijiste ?

*ANP: <pero> [/] **pero cuando suba para clase no me vas a ver porque voy a subir tan rápido +//.**

*PIL: muy rápido (.) muy rápido que no te voy a dar cogido .

Ejemplo 17. Elf4_01 (línea 108). Participante: IAG. Edad: 3;6.08

*MON: pero tiene que bajar el árbol y mientras baja del árbol el pajarito (.) chum (.) vuelve a subir (.) se escapa .

*MON: el pajarito quería ser libre y se subió a un tejado .

*IAG: **pero (.) lo va a coger .**

*MON: parece que está cerca pero no está muy cerca (.) eh .

*IAG: a dónde va después xxx aquí .

*MON: ah (.) se sube al xxx y xxx al tejado .

En estos dos ejemplos, *pero* establece una conexión con un enunciado adulto previo, si bien de forma parcialmente distinta: en el ejemplo 16 su función es predominantemente interaccional, actúa por consiguiente como conector externo y la cohesión establecida es de tipo exofórica; en el ejemplo 17, en cambio, la partícula manifiesta sobre todo valores textuales, funcionando como conector interno y estableciendo una cohesión más evidente con la intervención adulta. A pesar de esta diferencia, consideramos que en ambos casos la cohesión es externa al discurso del propio niño, de ahí que hayamos decidido dar cabida a los usos puramente contextuales, si bien hay que destacar que su presencia en los datos es esporádica frente a aquellos casos en que *pero* actúa como conector interno. Fijémonos, así, en el contraste entre estos dos ejemplos con el siguiente, en el que *pero* funciona como mecanismo para la cohesión propia, un tipo de usos que apenas supera el 25% ($N = 203$) en la muestra en su conjunto:

Ejemplo 18. Bre6_06 (línea 103). Participante: ELI Edad: 3;2.21

*ANC: y qué comida comemos con la cuchara ?

*JUA: la sopa .

*ANC: la sopa .

*ELI: **la sopa porque a mi me gusta (.) pero yo la como .**

*ANC: y Juan ?

*JUA: y yo también .

*ANC: esta es un poco difícil Juan (.) a ver si sabes qué es esto ?

En este ejemplo, pues, la conexión pragmática se establece entre dos enunciados de la propia niña, producidos en este caso en la misma intervención, por lo que la partícula establece una relación entre dos proposiciones que pertenecen al discurso del propio hablante. Es evidente, por tanto, el contraste que suponen estos usos frente a los que hemos observado en los ejemplos 16 y 17, donde *pero* se proyecta hacia una circunstancia externa al propio enunciado infantil.

Pues bien, atendiendo al tipo de cohesión establecida por el nexa a lo largo de los cuatro estadios descriptivos establecidos (§5.3.1.2.), con la intención de captar posibles cambios significativos, se perciben algunas ideas que resultan interesantes para comprender el origen de las construcciones complejas en el habla infantil. Así, en el estadio I (2;0-2;6) solamente se han detectado dos usos de *pero*, uno para establecer cohesión con un interlocutor adulto (50%) y otro para conectar con una intervención propia previa (50%), por lo que los datos son demasiado escasos como para poder establecer conclusiones. En el estadio II (2;6-3;0), en cambio, hemos detectado un total de 35 usos pragmáticos, distribuidos de la siguiente forma:

Tabla 38. Tipo de cohesión establecida por *pero* en el estadio II

Participante	Interlocutor (adulto)	Interlocutor (niño)	Propio hablante	Sin identificar	Usos pragmáticos
ANP	0	0	0	1	1
CEC	6	0	0	0	6
ELI	0	0	0	0	0
IAG	0	0	0	0	0
JOR	1	0	2	0	3
NER	0	0	0	0	0
PAU	0	0	0	0	0
RIC	0	0	1	2	3
XAC	2	3	0	0	5
XUN	13	1	2	1	17
Total	22 (62,85%)	4 (11,43%)	5 (14,29%)	4 (11,43%)	35 (100%)

Como vemos, entre los 2;6 y los 3;0 años cerca del 63% de los usos pragmáticos de *pero* establecen una conexión con un enunciado adulto previo —o con un hecho de la realidad extralingüística—, a los que hay que añadir un porcentaje cercano al 12% que hacen lo propio con una intervención de otro niño ($N = 35$). Esto quiere decir, pues, que casi tres de cada cuatro usos identificados en esta franja de edad (exactamente un 74,28%; $N = 35$) están destinados a cohesionar con el discurso de otro interlocutor. En cambio, los niños sólo utilizan la partícula para establecer una conexión con sus propios enunciados en un 14,29% de las ocasiones ($N = 35$).

No obstante, esta situación va cambiando paulatinamente a lo largo del periodo analizado, de manera que en el siguiente estadio (3;0-3;6) se han obtenido los siguientes resultados:

Tabla 39. Tipo de cohesión establecida por *pero* en el estadio III

Participante	Interlocutor (adulto)	Interlocutor (niño)	Propio hablante	Sin identificar	Usos pragmáticos
ANP	7	1	3	0	11
CEC	0	0	1	0	1
ELI	5	1	2	1	9
IAG	4	0	3	0	7
JOR	6	5	3	1	15
NER	4	0	0	2	6
PAU	0	0	0	0	0
RIC	12	0	2	1	15
XAC	2	0	0	0	2
XUN	18	4	13	2	37
Total	58 (56,31%)	11 (10,68%)	27 (26,21%)	7 (6,80%)	103 (100%)

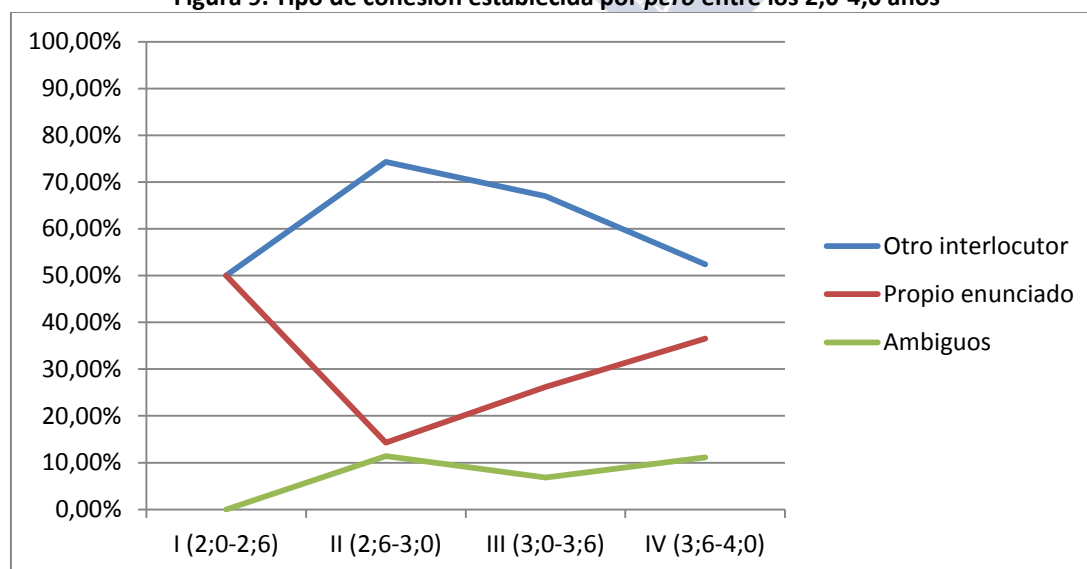
A partir de los 3;0 años los usos de *pero* destinados a establecer cohesión con el propio discurso infantil aumentan y se sitúan por encima del 26%, aunque la partícula sigue siendo predominantemente utilizada para conectar con el enunciado de otro interlocutor, usos que alcanzan una frecuencia del 66,99% ($N = 103$). Por tanto, pese a que es cierto que se produce un descenso, en este estadio *pero* sigue siendo utilizado por los niños fundamentalmente para establecer cohesión con el discurso de otro hablante, generalmente adulto. El análisis del último estadio (3;6-4;0) confirma esta tendencia:

Tabla 40. Tipo de cohesión establecida por *pero* en el estadio IV

Participante	Interlocutor (adulto)	Interlocutor (niño)	Propio hablante	Sin identificar	Usos pragmáticos
ANP	5	0	3	1	9
CEC	0	0	0	0	0
ELI	0	0	0	1	1
IAG	18	1	10	2	31
JOR	5	0	3	1	9
NER	1	0	0	0	1
PAU	0	0	0	0	0
RIC	1	0	7	2	10
XAC	1	1	0	0	2
XUN	0	0	0	0	0
Total	31 (49,21%)	2 (3,17%)	23 (36,51%)	7 (11,11%)	63 (100%)

Al final del periodo observado, pues, los usos de *pero* destinados a establecer cohesión con respecto a la intervención de otro interlocutor descienden, aunque siguen suponiendo más de la mitad de los usos registrados en este estadio, y, como contrapartida, se vuelve a producir un aumento en los usos destinados a la cohesión propia, que superan el 36% ($N = 63$).

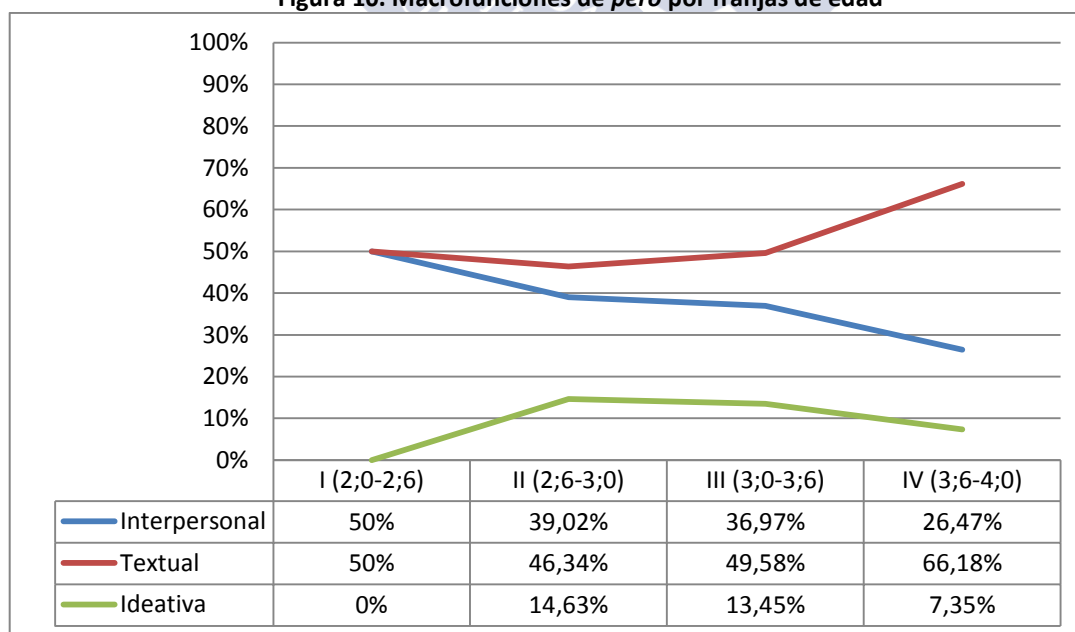
Por tanto, el análisis del tipo de cohesión establecida por *pero* a lo largo de los cuatro estadios descriptivos establecidos nos permite comprobar que se produce un descenso gradual en los usos pragmáticos destinados a conectar con las intervenciones de otro hablante, mientras que como mecanismo para la cohesión propia su frecuencia aumenta paulatinamente:

Figura 9. Tipo de cohesión establecida por *pero* entre los 2;0-4;0 años

Es evidente, pues, que los niños recurren inicialmente a *pero*, en el nivel pragmático, para conectar con una intervención adulta previa, o con un evento o suceso que tiene lugar en el contexto inmediato. Gradualmente este tipo de usos descienden y poco a poco comienzan a utilizarlo como mecanismo para cohesionar su propio discurso.

Así pues, retomando la cuestión general de las tres macrofunciones lingüísticas, la interpersonal y la textual predominan en los datos recopilados sobre *pero*, ya que los niños emplean habitualmente este conector para manifestar valores interaccionales, con una finalidad conativa, de tipo refutativo, o para establecer una conexión con algún hecho de la realidad extralingüística o con un enunciado adulto previo. Ahora bien, al igual que sucedía con respecto al tipo de cohesión, desde el punto de vista evolutivo se perciben cambios significativos en las frecuencias de estas tres grandes funciones. De hecho, considerando el carácter predominantemente pragmático de *pero* y la emergencia tardía de las funciones gramaticales, podríamos esperar un descenso gradual de los usos interaccionales y textuales en favor de los ideativos. Sin embargo, nuestros datos no corroboran este patrón evolutivo, sino que los cambios más llamativos tienen que ver con la función textual, que va ganando protagonismo en los estadios finales. Como contrapartida, los usos interaccionales descienden progresivamente, mientras que los ideativos, por su parte, muestran un comportamiento irregular y nunca llegan a ser frecuentes, sufriendo incluso un descenso en el estadio final¹⁹⁰:

Figura 10. Macrofunciones de *pero* por franjas de edad



¹⁹⁰ Si bien las frecuencias en el último estadio se han establecido a partir de un reducido número de ejemplos. Para obtener información relativa a las frecuencias absolutas puede consultarse el Anexo 3.

Observando las frecuencias relativas de las tres funciones en los cuatro estadios, lo primero que llama la atención es, efectivamente, la escasa presencia de la función ideativa, que nunca llega a alcanzar el 15% en ninguno de los cuatro estadios. En parte, es lógico que esto suceda, si tenemos en cuenta la emergencia tardía de los usos gramaticales de *pero*, pues la función ideativa está intrínsecamente relacionada con los usos de la partícula como nexo gramatical. Puede resultar sorprendente que el mayor descenso se produzca en el estadio IV, donde apenas supera los siete puntos porcentuales ($N = 68$); sin embargo, consideramos que ello se debe a la no participación en este estadio de XUN (cf. §5.3.1.2., Tabla 9), que es el niño con mayor porcentaje de usos ideativos de *pero* (cf. Tabla 36).

Un segundo aspecto interesante tiene que ver la función interpersonal, puesto que presenta una tendencia descendente desde el estadio I (50%; $N = 2$) hasta el estadio final (26,47%; $N = 68$). Aunque debemos tomar estas frecuencias de manera relativa, sobre todo las del primer estadio —donde solamente se han registrado dos usos de *pero*—, resulta bastante evidente que entre los 2;0 y los 4;0 años este conector sufre un notable descenso en sus usos puramente interaccionales. En cambio, la función textual muestra la tendencia contraria, puesto que crece exponencialmente en nuestros datos y llega a alcanzar una frecuencia del 66,16% en el estadio final ($N = 68$).

Por tanto, el aumento gradual que esperábamos en la función ideativa no se da en los datos, sino que es la función textual la que aumenta su presencia en las últimas fases. Puede hablarse, pues, de una redistribución en términos de frecuencias en las funciones interaccional y textual, ya que la primera va perdiendo terreno con respecto a la segunda. Profundizaremos posteriormente en estos datos y trataremos de ofrecer una valoración e interpretación de los mismos, incidiendo en sus implicaciones teóricas y aplicadas (§7.2.).

En definitiva, hay que destacar el carácter eminentemente pragmático de *pero* en el habla infantil, la predominancia de la función textual, que va ganando importancia a lo largo del periodo observado, y el descenso gradual de la cohesión con un enunciado adulto previo en favor de la cohesión propia. Al principio, pues, los niños utilizan el conector con valores puramente interaccionales y conversacionales, en el diálogo con un interlocutor adulto, pero hacia finales del estadio II e inicios del estadio III —esto es, a partir de los 2;6-3;0 años—, comienzan a integrar otro tipo de usos y funciones en su repertorio comunicativo. Como veremos (§6.3.), consideramos que a través de los usos textuales, muchos de ellos propiciados por el propio interlocutor adulto, los niños comienzan a familiarizarse con los valores

ideativos de la partícula, por lo que se trata de un factor especialmente relevante en el origen y desarrollo temprano de las primeras construcciones complejas de tipo adversativo.

6.2.2.2. Análisis funcional de *porque*

La partícula *porque* presenta en nuestros datos un comportamiento funcional similar al de *pero*, si bien, como es lógico, existen algunas diferencias, derivadas sobre todo de las distintas relaciones semánticas en que cada una está especializada. Así, el conector *porque* manifiesta en las muestras analizadas unos valores muy cercanos, en líneas generales, a los que desempeña en la gramática adulta, puesto que los niños lo emplean para introducir causas o justificaciones. Por tanto, expresa una relación semántica de causalidad, descrita del siguiente modo por Bloom y sus colaboradores:

In a causal relation there was a dependency between two events and/or states which was most often intentional and/or motivational. One clause referred to an intended or ongoing action or state, and the other clause gave a reason or result (see Hood & Bloom 1979) (Bloom *et al.*, 1980: 244).

Del mismo modo que sucedía en el caso de *pero*, estos valores se presentan, por un lado, a nivel gramatical, donde se perciben con más claridad:

Ejemplo 19. Mil2_05 (línea 402). Participante: NER. Edad: 3;6.23

*NER: xxx no le dejaba jugar .

*MON: bien (.) otra hoja .

NER: ota [] hoja .

*NER: <se cayó> [//] se cayó porque le quitaron la pelota .

En este caso *porque* conecta dos proposiciones codificadas por dos unidades gramaticales, de naturaleza verbal, emitidas bajo el mismo contorno entonativo, sin pausas entre ambas. El miembro encabezado por la partícula (*porque le quitaron la pelota*) introduce la causa o la justificación de lo que se expresa en el primero (*se cayó*). Es decir, en estas circunstancias *porque* actúa como conector sintáctico y, por consiguiente, participa en la formación de una construcción compleja de tipo causal. Como posteriormente veremos, este tipo de usos son minoritarios en nuestros datos.

Por otra parte, *porque* introduce causas o justificaciones a nivel pragmático, donde la conexión ya no se establece entre proposiciones expresadas en el mismo enunciado, sino entre

unidades comunicativas diferentes, entre intervenciones y/o enunciados distintos. En estas circunstancias, pues, *porque* funciona como conector pragmático, concretamente como marcador explicativo (Díez-Itza y Pérez Toral, 2001; Prego Vázquez, 2010) o de justificación (Briz, 1998: 181). Esta es la función que presenta el nexo en el siguiente intercambio, formado por una intervención adulta (MON) y una infantil (RIC):

Ejemplo 20. Elf3_05 (línea 309). Participante: RIC. Edad: 3;2.20

*MON: son pequeñitos .

*RIC: **porque son unos pollitos .**

Como hemos dicho, a pesar de que codifican relaciones semánticas diferentes, la partícula *porque* presenta datos descriptivos muy similares a los de *pero*, si bien el desequilibrio entre las funciones gramaticales y las funciones pragmáticas es menos marcado que en el caso del conector adversativo (cf. §6.2.1., Tabla 30 y Tabla 31). Para empezar, la distribución de las tres macrofunciones lingüísticas es semejante a la que hemos detectado en el caso del nexo adversativo, con algunas diferencias que conviene tener presentes:

Tabla 41. Distribución de las macrofunciones de *porque*

Participante	Interpersonal	Textual	Ideativa	Usos
ANP	10 (34,48%)	18 (62,07%)	1 (3,45%)	29 (100%)
CEC	1 (12,50%)	7 (87,50%)	0 (0%)	8 (100%)
ELI	2 (18,18)	8 (72,73%)	1 (9,09%)	11 (100%)
IAG	5 (16,13%)	25 (80,64%)	1 (3,23%)	31 (100%)
JOR	3 (11,54%)	14 (53,85%)	9 (34,61%)	26 (100%)
NER	1 (25%)	2 (50%)	1 (25%)	4 (100%)
PAU	0 (0%)	4 (100%)	0 (0%)	4 (100%)
RIC	2 (7,41%)	19 (70,37%)	6 (22,22%)	27 (100%)
XAC	3 (18,75)	7 (43,75%)	6 (37,5%)	16 (100%)
XUN	2 (3,85%)	31 (59,61%)	19 (36,54%)	52 (100%)
Total	29 (13,94%)	135 (64,9%)	44 (21,16%)	208 (100%)

Al igual que ocurría con *pero*, la función textual es la más frecuente de las tres y, de hecho, el porcentaje de usos textuales es todavía mayor que en el caso del nexo adversativo, pues supone prácticamente el 65% de las ocurrencias totales de *porque* ($N = 208$). Además, atendiendo a la producción individual de los diez participantes, observamos que esta función es la predominante en el habla de todos ellos, lo que supone ya una primera diferencia con respecto a *pero* (§6.2.2.1., Tabla 36). Estos dos parámetros, pues, indican que el peso de la función textual es mayor en *porque*. Otra diferencia interesante es que mientras la función interpersonal ocupaba el segundo lugar en términos de frecuencias en los datos disponibles para *pero*, el conector causal muestra una tendencia diferente en este sentido, puesto que sus usos ideativos, con un porcentaje superior al 21%, superan a los interaccionales, que apenas alcanzan el 14% del total ($N = 208$). Esto significa que *porque* actúa como nexo gramatical con más frecuencia que *pero*, que manifiesta una mayor inclinación hacia los valores interaccionales.

Estas diferencias radican, en nuestra opinión, en los valores semántico-pragmáticos asociados con cada partícula. Así, *pero* es un conector que, por su valor opositivo o contrastivo, implica siempre, en mayor o menor medida, al interlocutor, de ahí que a nivel pragmático-discursivo pueda adquirir otro tipo de valores relacionados con la conversación, expresivos o conativos. Por este motivo, los niños recurren en mayor medida a *pero* para solicitar el turno de palabra, para marcar una alternancia dialógica, para añadir énfasis al enunciado o para establecer conexiones con eventos de la realidad extralingüística, valores todos ellos relacionados con la función interpersonal. En cambio, *porque* presenta casi siempre un matiz de causalidad del que apenas se puede desprender, y ello hace que resulte menos rentable desde el punto de vista conversacional o dialógico. Por decirlo brevemente, *pero* está menos marcado desde el punto de vista semántico que *porque*, lo que facilita su actuación como marcador interaccional.

A pesar de ello, hemos detectado en nuestros datos algunos usos de *porque* enfocados en la interacción, generalmente usos donde el niño sabe, por su conocimiento de la rutina conversacional (Snow, 1977), que tiene que intervenir, ya que habitualmente constituyen segundas partes de un par de adyacencia pregunta-respuesta. Sin embargo, el niño no aporta información nueva, se limita a recurrir a una construcción encabezada por *porque*, que actúa aquí como marcador de alternancia de turnos, acompañado por un adverbio de afirmación o de negación:

Ejemplo 21. Vit1_07 (línea 266). Participante: ANP. Edad: 2;7.05

*INE: xxx .

*PIL: si (.) ala vamos !

*INE: por que ?

***ANP: porque [*] sí !**

*PIL: porque si (.) porque senón non vemos o conto e non contamos contos .

*INE: xxx si si !

Ejemplo 22. Elf1_07 (línea 208). Participante: RIC. Edad: 2;3.21

*MON: me voy a ir (.) tú quieres que me vaya ?

*RIC: sí .

*MON: por qué (.) no te gusta cuando estoy yo ?

*RIC: no .

*MON: no ?

*MON: por qué no ?

***RIC: porque no .**

Como vemos, en estos dos ejemplos los niños introducen nuevos turnos, pero no se produce progresión temática alguna, es decir, “simplemente participan en el juego interaccional” (Fernández López y Prego Vázquez, 2014: 85), circunstancia ya descrita por Kyratzis y Ervin-Tripp (1999: 1322). Estos usos, que inmediatamente identificamos como característicos del habla infantil, contrastan de forma evidente con aquellos donde se expresan valores predominantemente ideativos, en los que el conector *porque* codifica una relación de causalidad entre dos proposiciones o introduce, en el segundo miembro, una justificación a los hechos denotados en el primero. En estos casos, por tanto, *porque* conecta construcciones verbales sin pausas significativas entre ambas, esto es, bajo un contorno entonativo único, por lo que funciona como nexo gramatical y forma una construcción compleja de tipo causal. Obsérvense al respecto los dos siguientes ejemplos de JOR y XAC:

Ejemplo 23. Vit4_01 (línea 90). Participante: JOR. Edad: 3;2.26

*XUN: no .

*ANC: todos muy sentados .

*XUN: todos muy sentados .

***JOR: pues yo fui a ver Tarzán y me levanté um@i porque me iba a sentar bien .**

*ANC: ah bueno pero para eso .

*ANC: entonces aquí vamos a hacer lo mismo todos sentaditos .

*ANC: Xulián sentados con el culo pegado a la silla el culo pegado a la silla .

Ejemplo 24. Vit3b_08 (línea 444). Participante: XAC. Edad: 3;6.19

*CHE: un cocodrilo .

***XAC: los cocodrilos a mí no me muerden porque tengo una pistola así grande que llega al techo y lo mato .**

*CHE: sí ?

*CHE: no son muy malos eh .

A nivel ideativo, además, es posible distinguir entre dos tipos de relaciones de causalidad, que se corresponden, a su vez, con dos subfunciones que Halliday establecía en el interior de la función ideativa: la función experiencial, que se relaciona con la causalidad física, y la función lógica, que se relaciona con la causalidad psicológica (Halliday, 1979: 59-60). Es decir, mediante los usos experienciales de *porque* se expresa directamente la causalidad, mientras que en los usos lógicos se expresa indirectamente. Como ya se ha comentado previamente (§2.), los estudios longitudinales basados en datos de producción espontánea han encontrado que, en inglés, los niños recurren a *because* para codificar fundamentalmente causalidad psicológica, que se adquiriría antes que la física (Hood, 1977; Hood y Bloom, 1979; McCabe y Peterson, 1985) sin embargo, los experimentos diseñados para testar la comprensión de las relaciones causales solían recurrir a ejemplos de causalidad física, lo que ha llevado a considerar, erróneamente, que los niños no dominan las relaciones causales hasta un periodo tardío del desarrollo y que una gran parte de sus construcciones causales son inadecuadas (cf. Peterson y McCabe, 1985). Teniendo en cuenta esta situación, hemos querido comprobar qué sucede al respecto en nuestros datos.

Pues bien, analizando los usos ideativos identificados atendiendo al tipo de causalidad, hemos hallado la siguiente distribución:

Tabla 42. Tipo de causalidad expresada por *porque* a nivel ideativo

Participante	Causalidad física (función experiencial)	Causalidad psicológica (función lógica)	Usos ideativos
ANP	0	1	1
CEC	0	0	0
ELI	0	1	1
IAG	0	1	1
JOR	2	7	9
NER	1	0	1
PAU	0	0	0
RIC	2	4	6
XAC	4	2	6
XUN	6	13	19
Total / Frecuencias	15 (34,09%)	29 (65,91%)	44 (100%)

A pesar de que solamente contamos con 44 usos ideativos de *porque* —de los cuales casi la mitad han sido detectados en el habla de un único participante, XUN (cf. Tabla 41)—, también nuestros datos revelan que la causalidad psicológica, con una frecuencia cercana al 66% ($N = 44$), predomina sobre la física, que representa poco más del 34% ($N = 44$), en la

producción espontánea infantil. Parece, pues, que lo habitual es que los niños en edades tempranas expresen la causalidad de forma indirecta, en el mundo mental del individuo, en términos de determinadas relaciones lógicas. Por tanto, en estos casos nos encontramos ante usos de *porque* que responden a lo que Sweetser llama *conjunción epistémica*, que establece la causa de una creencia o una conclusión en el mundo epistémico (Sweetser, 1990: 76-82):

Ejemplo 25. Vit3b_07 (línea 498). Participante: XUN. Edad: 2;11.15

*CHE: mira Jorge vio muchas .

*XUN: <pero hoy no (.) hoy no hay> [>] .

*JOR: <xxx> [<] .

*XUN: **hoy no hay porque soy bueno y hoy duermo mucho .**

*CHE: sí ?

Menos habitual es que los niños codifiquen la causalidad directamente, en términos de hechos, entidades que participan en los mismos y las propiedades circunstanciales que los rodean. En estos casos la causalidad es de tipo físico y *porque* actúa como una *conjunción de contenido* (Sweetser, 1990: 76-82):

Ejemplo 26. Vit4_04 (línea 506). Participante: XUN. Edad: 3;3.06

*CHE: en un qué ?

*XUN: en un vaso .

*CHE: escuchad lo que nos va a contar Xulián .

*XUN: **me [*] metió en un vaso la avispa porque quería comer [*] la cocacola .**

*CHE: una avispa ?

*CHE: y te picó ?

Ambos tipos de causalidad se expresan también a nivel discursivo, cuando *porque* desempeña predominantemente una función textual, puesto que se perciben a la vez valores propiamente interaccionales, en este caso de alternancia de turnos, y valores ideativos. Es decir, los usos textuales de *porque* tienen un papel conversacional, conectando dos unidades pragmáticas diferentes, estableciendo una relación de causalidad entre ambas. Esto puede suceder de forma individual, en el monólogo, conectando dos enunciados emitidos por el propio niño (ejemplo 27), o compartida, en el diálogo, estableciendo cohesión con el enunciado de otro interlocutor (ejemplo 28):

Ejemplo 27. Vit4_01 (línea 115). Participante: XUN. Edad: 3;1.16

*ANC: ay pero qué es eso un casco ?

*XUN: **no un gorro pero <tiene> [/] tiene aquí unos cordones pa(r)a atar (.) pa(ra) que no se me caiga : .**

*ANC: claro .

- *XUN: **porque si no voy <en la moto> [/]/ en una moto sin atar y me tumbo xxx y se me cae y luego me lo ato y no me caí [*] .**
 *ANC: claro y con quién vas en moto Xulián ?

Ejemplo 28. Elf4 01 (línea 84). Participante: IAG. Edad: 3;6.08

- *MON: entonces le dice el niño : +"/.
 *MON: +" no llores Saleta (.) era su amigo Felipe (.) no llores Saleta (.) yo te ayudaré y se subió .
 *MON: se subió por aquí .
 *IAG: **porque no se lastima .**
 *MON: y ella se lastima ?
 *MON: es que ella tenía faldas y se lastimaba las piernas y él tiene pantalón .
 *IAG: sí .

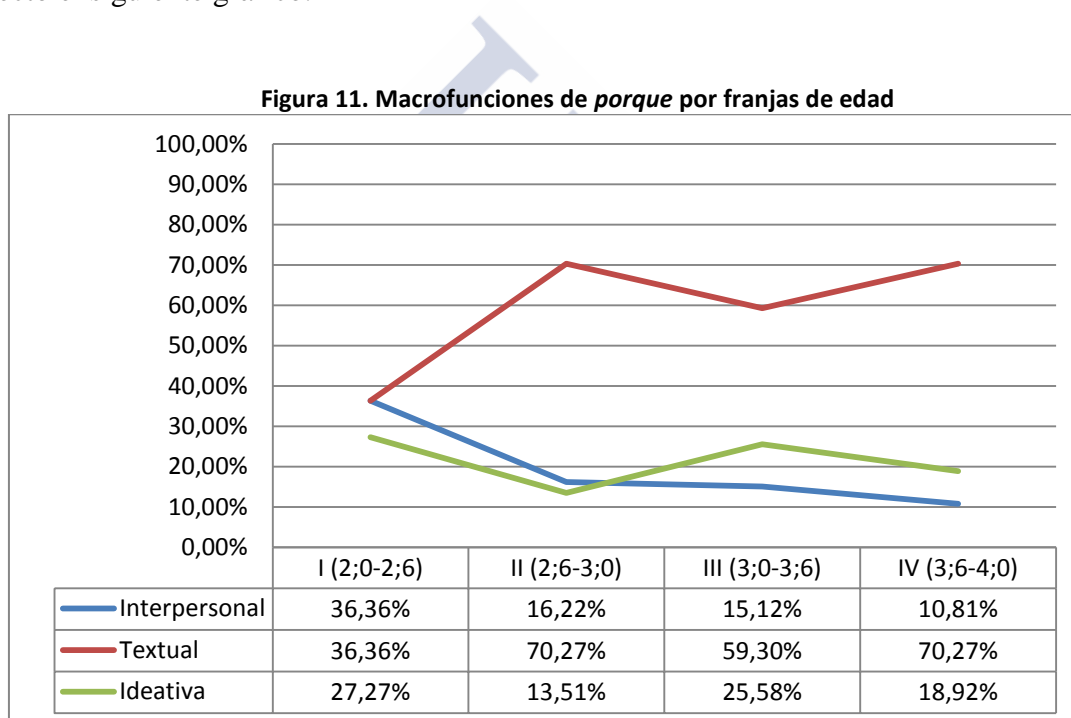
En estos contextos, por tanto, *porque* actúa como marcador discursivo, ya que su papel principal es el de organizar las diferentes intervenciones discursivas, es decir, los niños lo utilizan sobre todo para estructurar su propio discurso, tratando de crear una unidad coherente y cohesionada. En concreto, funciona como conector argumentativo de justificación, introduciendo causas o explicaciones a nivel pragmático (Briz, 1993, 1997). Por este motivo, y al igual que sucedía con *pero*, el conector *porque* aumenta su frecuencia cuando el niño está inmerso en un contexto narrativo, sea contando una historia que visualiza a través de viñetas o relatando una experiencia personal. Fijémonos, por ejemplo, en la siguiente interacción, en la que JOR y XUN conversan con el adulto (CHE) sobre las atracciones de las fiestas locales y donde no sólo observamos el uso reiterado de *porque*, sino también de otros conectores (y, *pero*, *pues*...):

Ejemplo 29. Elf4 09 (líneas 392-466). Participante: JOR y XUN Edad: 3;7.08 y 3;5.29

- *JOR: <pues yo yo> [<] en mi casa tengo unas cosas de mayores.
 *CHE: sí ?
 *JOR: **sí (.) <y un> [/]/ <y una> [/?] y una noria gigante pero tú no puedes montar porque la rompes.**
 *CHE: claro soy muy grande (.) fuisteis a la noria aquí en las fiestas ?
 *XUN: **yo no no porque de (.) de buen [?] día no la encienden.**
 *CHE: no ?
 *XUN: de noche.
 (...)
 *JOR: **pues yo fui <a> [/] a la montaña prohibida (.) que había a la +/.**
 *CHE: y dónde era eso ?
 *JOR: **en la Bella Durmiente que había una montaña muy prohibida porque si no había una bruja <que> [/?] quería pincharle el dedo <a la> [/?] a la princesa.**
 *CHE: a la Bella Durmiente.
 *JOR: sí.
 *CHE: pues yo ahí no monté porque no me dejaron (.) como era mayor no me dejaron entrar.
 *XUN: ni a mí me dejaron.
 *CHE: no por qué ?
 *XUN: **<porque estaba cerrada> [>].**

- *JOR: <a mí sí> [<].
 *CHE: claro .
 *JOR: **pero** hoy está abierta podéis ir ahora ahí está abierta.
 *CHE: pues a lo mejor hoy vamos.
 *XUN: **pero** no te puedes montar ahí.
 *CHE: por qué ?
 *JOR: <porque> [/?] es de brujas y entonces es de niños.
 *CHE: a mí es que me da miedo la bruja.

Así pues, en términos de su distribución funcional, los usos de *porque* muestran algunas particularidades con respecto a *pero*, idea que queda corroborada si observamos qué sucede a lo largo de los cuatro estadios establecidos en el periodo cronológico analizado. Obsérvese al respecto el siguiente gráfico:



En el primer estadio las funciones tienen una presencia equilibrada, si bien en este caso apenas contamos con una decena de ejemplos¹⁹¹, por lo que no se pueden establecer conclusiones fiables a partir de estos datos tan escasos. No obstante, es posible detectar un descenso gradual de los usos interaccionales de *porque* a lo largo de todo el periodo analizado, pasando de un 36,6% ($N = 11$) inicial a un 10,81% ($N = 74$) en el último estadio. También es interesante el aumento que se produce en los usos ideativos entre el estadio II y el III, pasando así de un porcentaje que no alcanza el 14% ($N = 37$) a superar el 25% ($N = 86$) en apenas unos meses, si bien en el último estadio vuelve a producirse un descenso que conduce

¹⁹¹ Consúltense el Anexo 3 para obtener información sobre las frecuencias absolutas.

estos usos hasta cerca del 19% ($N = 74$). La clave, al igual que sucedía con *pero*, parece encontrarse en la función textual, cuya presencia aumenta considerablemente en el segundo estadio, superando el 70% ($N = 37$) —lo que supone una frecuencia importante en comparación con las dos funciones restantes—, y sufriendo un ligero descenso en el tercero (59,30%; $N = 86$), para volver a superar los 70 puntos porcentuales en el estadio final ($N = 74$).

Por tanto, los usos textuales de *porque*, al igual que los de *pero*, son predominantes en los cuatro estadios descriptivos establecidos. Sin embargo, en el caso de *porque* el descenso gradual que se observa en la función interpersonal es muy marcado, hasta el punto de que los usos ideativos superan a los interaccionales a partir del estadio II, una circunstancia que no llegaba a suceder en ningún momento en el caso de *pero* (cf. Figura 10). Lo interesante es que la etapa en que los usos ideativos se vuelven frecuentes, el estadio III, viene precedida, precisamente, por una etapa en la que la función textual es llamativamente relevante. Consideramos que este hecho no es casual, ya que puede resultar indicativo de cómo los niños experimentan con los valores puramente ideativos de la partícula a partir, precisamente, de los usos textuales de *porque*, sea de forma independiente o en colaboración con el interlocutor adulto (§6.3.).

Por este motivo, el tipo de cohesión establecida por la partícula constituye, de nuevo, un parámetro clave para comprender los valores y funciones de *porque* entre los 2;0 y los 4;0 años, y su relación con el desarrollo de las construcciones complejas de tipo causal. Al igual que sucede con la distribución de las tres macrofunciones lingüísticas, los datos del conector causal muestran muchas coincidencias con respecto a *pero*, así como algunas particularidades interesantes. En este sentido, el análisis de los 164 usos de *porque* a nivel pragmático-discursivo¹⁹² arroja los resultados que quedan reflejados en la tabla 43:

¹⁹² Como en el caso de *pero*, estos 164 usos se corresponden tanto con la función interpersonal como con la función textual, aunque hay que destacar que los usos de *porque* como conector externo son realmente extraños.

Tabla 43. Tipo de cohesión manifestada por *porque*

Participante	Interlocutor (adulto)	Interlocutor (niño)	Propio hablante	Sin identificar	Usos pragmáticos
ANP	17 (60,71%)	1 (3,57%)	8 (28,57%)	2 (7,14%)	28 (100%)
CEC	6 (75%)	0 (0%)	2 (25%)	0 (0%)	8 (100%)
ELI	3 (30%)	0 (0%)	6 (60%)	1 (10%)	10 (100%)
IAG	15 (50%)	2 (6,67%)	10 (33,33%)	3 (10%)	30 (100%)
JOR	13 (76,47%)	1 (5,88%)	3 (17,65%)	0 (0%)	17 (100%)
NER	2 (66,67%)	0 (0%)	1 (33,33%)	0 (0%)	3 (100%)
PAU	2 (50%)	0 (0%)	2 (50%)	0 (0%)	4 (100%)
RIC	11 (52,38%)	2 (9,52%)	8 (38,10%)	0 (0%)	21 (100%)
XAC	5 (50%)	0 (0%)	4 (40%)	1 (10%)	10 (100%)
XUN	11 (33,33%)	0 (0%)	22 (66,67%)	0 (0%)	33 (100%)
Media / Frecuencias	85 (51,83%)	6 (3,66%)	66 (40,24%)	7 (4,27%)	164 (100%)

El conector *porque*, de la misma manera que ocurría con *pero*, es utilizado a nivel pragmático para establecer predominantemente cohesión con el discurso de otro interlocutor, sea otro niño o, sobre todo, un adulto, de manera que este tipo de usos suponen el 55,49% de los datos ($N = 164$), aunque esta cifra es ligeramente menor a la obtenida con el conector adversativo (cf. §6.2.2.1., Tabla 37). Nos referimos, pues, a usos como el siguiente, en el que el enunciado de XUN cohesiona con el de su interlocutor (PIL):

Ejemplo 30. Vit4_07 (líneas 299). Participante: XUN Edad: 3;5.14

*PIL: cuando tienen miedo .

*XUN: de qué ?

*PIL: de otros bichos que las persigan .

***XUN: porque las quieren matar .**

*PIL: sí (.) entonces se esconden así y meten la cabeza debajo de la tierra .

Por su parte, los usos destinados a establecer conexión con un enunciado propio, emitido previamente por el niño, superan ligeramente el 40% ($N = 164$), y en este caso la diferencia con respecto a *pero* es considerable, de casi trece puntos porcentuales (cf. §6.2.2.1., Tabla 37). De hecho, este tipo de usos son predominantes en la producción individual de dos participantes, ELI —con un 60% ($N = 10$)— y XUN —con un 66,67% ($N = 33$)—, una

circunstancia que no ha sido detectada en el empleo del nexo adversativo. En estos contextos *porque* conecta dos enunciados producidos por el niño, de tal modo que el segundo, el encabezado por la partícula, introduce un argumento de justificación para el primero:

Ejemplo 31. Mil2_05 (línea 286). Participante: NER. Edad: 3;6.23

*MON: César (.) ahora te toca (.) vale ?

*NER: a ver si lo aprende .

*MON: eso .

***NER: porque yo [/] yo ya aprendí .**

*CES: <qué era> [/] qué era este ?

*MON: ese era un perro .

Así pues, el conector *porque* muestra, en lo que respecta al tipo de cohesión, un mayor equilibrio que *pero*, ya que es utilizado con más frecuencia que éste como mecanismo para la cohesión del propio discurso, hasta el punto de que incluso estos usos son predominantes en el habla de dos participantes. De nuevo, consideramos que ello se debe a los valores semántico-pragmáticos con los que está asociada cada partícula, puesto que *pero* está más inclinado hacia lo apelativo, y por tanto hacia el diálogo, que el nexo causal.

Observando la evolución de *porque* con respecto al tipo de cohesión, también percibimos interesantes diferencias con respecto a *pero*. Para empezar, en el primer estadio aparece con mayor regularidad que la partícula adversativa, aunque los datos siguen siendo demasiado escasos:

Tabla 44. Tipo de cohesión establecida por *porque* en el estadio I

Participante	Interlocutor (adulto)	Interlocutor (niño)	Propio hablante	Sin identificar	Usos pragmáticos
ANP	0	0	0	0	0
CEC	1	0	0	0	1
ELI	0	0	0	0	0
IAG	0	0	0	0	0
JOR	1	1	0	0	2
NER	0	0	0	0	0
PAU	0	0	0	0	0
RIC	2	0	0	0	2
XAC	0	0	0	0	0
XUN	2	0	1	0	3
Total	6 (75%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	0 (0%)	8 (100%)

Como vemos, en este primer estadio *porque* actúa predominantemente para establecer cohesión con el discurso adulto, pues tres de cada cuatro usos en esta etapa están destinados a ello ($N = 8$). En el siguiente estadio, en el que contamos con un número mayor de ocurrencias, este tipo de cohesión sigue siendo predominante, si bien aumenta considerablemente la utilización de *porque* como mecanismo para la cohesión del discurso propio:

Tabla 45. Tipo de cohesión establecida por *porque* en el estadio II

Participante	Interlocutor (adulto)	Interlocutor (niño)	Propio hablante	Sin identificar	Usos pragmáticos
ANP	0	1	0	0	1
CEC	4	0	2	0	6
ELI	1	0	0	0	1
IAG	1	0	0	1	2
JOR	6	0	2	0	8
NER	0	0	0	0	0
PAU	0	0	0	0	0
RIC	0	0	0	0	0
XAC	3	0	3	1	7
XUN	2	0	5	0	7
Total	17 (53,13%)	1 (3,12%)	12 (37,5%)	2 (6,25%)	32 (100%)

En el estadio II los usos de *porque* que conectan el enunciado infantil con la intervención de otro interlocutor, sea un niño o un adulto, descienden hasta el 56,25% y, como contrapartida, se produce un aumento de su utilización para organizar la materia discursiva del propio hablante, usos que ahora suponen el 37,5% del total ($N = 32$). Esto ya supone una primera diferencia interesante con respecto a *pero*, cuyos usos para conectar las intervenciones propias nunca llegaban a superar esta cifra, ni siquiera en el estadio final (cf. 6.2.2.1, Tabla 40). Es decir, *pero* parece más inclinado hacia lo interaccional y lo dialógico que *porque*, lo cual, en cierto sentido, era esperable, teniendo en cuenta el significado opositivo que caracteriza al nexo adversativo. Con independencia de esta circunstancia, esta ruta evolutiva en la que descienden los usos de *porque* como mecanismo para la cohesión con el discurso ajeno se mantiene en el siguiente estadio:

Tabla 46. Tipo de cohesión establecida por *porque* en el estadio III

Participante	Interlocutor (adulto)	Interlocutor (niño)	Propio hablante	Sin identificar	Usos pragmáticos
ANP	10	0	3	2	15
CEC	1	0	0	0	1
ELI	0	0	4	1	5
IAG	2	0	2	0	4
JOR	4	0	1	0	5
NER	1	0	0	0	1
PAU	1	0	1	0	2
RIC	3	0	4	0	7
XAC	1	0	0	0	1
XUN	7	0	16	0	23
Total	30 (46,87%)	0 (0%)	31 (48,44%)	3 (4,69%)	64 (100%)

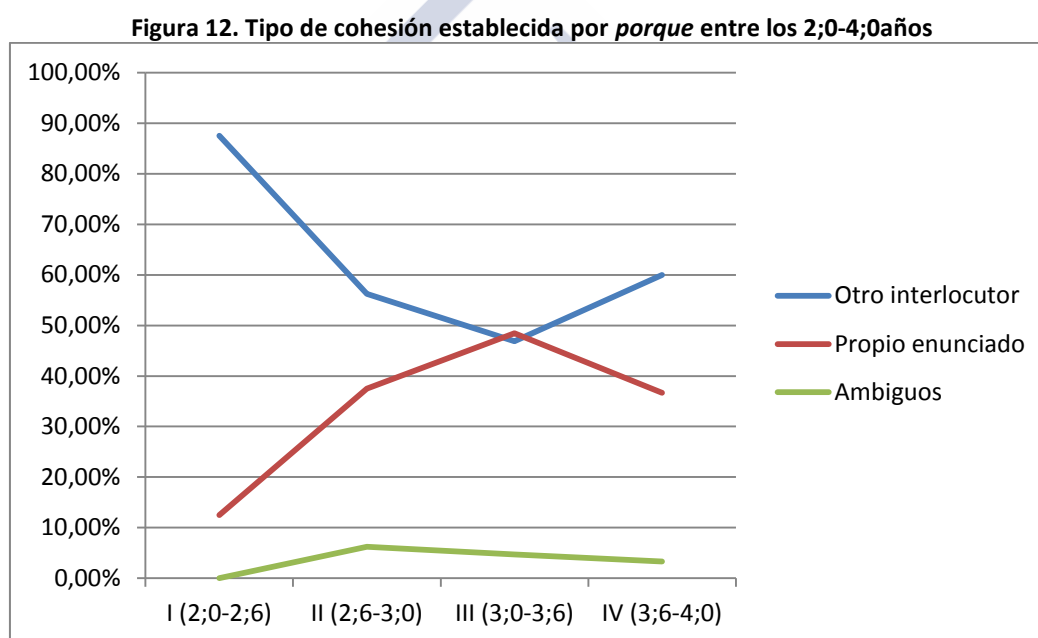
De nuevo, los usos de *porque* destinados a establecer cohesión con el discurso de otro interlocutor descienden, de manera que ahora apenas suponen el 47%, y hasta tal punto es así que son ya superados por aquellos que establecen una conexión entre los enunciados del propio niño, que se sitúan en torno al 48,5% ($N = 64$). Los usos pragmáticos detectados en esta etapa, por tanto, muestran una disposición equilibrada entre estos dos tipos de cohesión, aunque en el estadio final la tendencia se rompe:

Tabla 47. Tipo de cohesión establecida por *porque* en el estadio IV

Participante	Interlocutor (adulto)	Interlocutor (niño)	Propio hablante	Sin identificar	Usos pragmáticos
ANP	7	0	5	0	12
CEC	0	0	0	0	0
ELI	2	0	2	0	4
IAG	12	2	8	2	24
JOR	2	0	0	0	2
NER	1	0	1	0	2
PAU	1	0	1	0	2
RIC	6	2	4	0	12
XAC	1	0	1	0	2
XUN	0	0	0	0	0
Total	32 (53,33%)	4 (6,67%)	22 (36,67%)	2 (3,33%)	60 (100%)

Por último, en el estadio IV exactamente el 60% de los usos pragmáticos de *porque* corresponden a utilizaciones de la partícula con el fin de establecer cohesión con el discurso de otro interlocutor, generalmente un adulto, por lo que su frecuencia aumenta con respecto al estadio anterior; la cohesión propia, en consecuencia, desciende y supone ahora poco más del 36% del total ($N = 60$).

Por tanto, también en términos del tipo de cohesión establecida, *porque* actúa de modo parcialmente diferente a *pero*. Así, aunque también su utilización para cohesionar con el discurso de otro interlocutor desciende gradualmente, el nexos causal vuelve a ser utilizado con regularidad para este mismo fin en el estadio final. Es decir, en su desarrollo como mecanismo cohesivo se percibe una curva en U, tal y como se refleja en el siguiente gráfico:



En definitiva, *porque* revela algunas diferencias significativas con respecto al conector adversativo, si bien existen tendencias generales compartidas que hacen que su comportamiento desde el punto de funcional se asemeje lo suficiente como para poder hablar de un patrón evolutivo común: la predominancia de los usos pragmáticos, el peso de la función textual y el aumento de su frecuencia conforme avanza el desarrollo, el tipo de cohesión establecida, etc. Estas coincidencias en el plano funcional constituyen un aspecto clave para comprender el origen y el desarrollo temprano de las construcciones complejas adversativas y causales, como posteriormente veremos (§6.3.).

6.2.3. Los casos de *pues* y *si*: valores interpersonales y valores ideativos

Hasta el momento hemos visto que los conectores *pero* y *porque* manifiestan las tres macrofunciones descritas por Halliday (1975: 16-18), aunque de manera desigual. Así, mientras la función textual consolida su presencia entre los 2;0 y los 4;0 años, los usos interaccionales descienden y los ideativos presentan siempre una frecuencia muy escasa. Las partículas *pues* y *si*, por su parte, muestran una situación distinta en términos funcionales, que los diferencia de las dos anteriores: *pues* desempeña siempre funciones pragmáticas, actuando generalmente como marcador interaccional (§6.2.3.1.), mientras que *si* actúa casi siempre a nivel sintáctico, como nexos gramaticales en construcciones condicionales (§2.3.2.).

6.2.3.1. Análisis funcional de *pues*

El conector *pues*, que actúa como nexo en construcciones causal-consecutivas en la gramática adulta, es una partícula que apenas ha despertado interés entre los especialistas en lenguaje infantil (§2.3.4.). Sin embargo, en las muestras analizadas tiene una presencia ciertamente importante, ya que hemos detectado 158 ocurrencias, lo que supone un 25,16% del total de conectores interordinantes¹⁹³ ($N = 628$), no muy lejos de *pero* y *porque* (cf. §6.1.1., Tabla 10). Todos estos usos, como ya hemos comentado, constituyen utilizaciones de la partícula como conector pragmático, de manera que *pues* nunca actúa como conector sintáctico-proposicional en nuestros datos (§6.2.1.).

No hemos detectado, por tanto, usos ideativos de *pues*, lo que significa que la partícula no manifiesta en ningún momento valores semánticos de tipo causal o consecutivo. Esta circunstancia diferencia a *pues* del resto de conectores interordinantes, que sí presentan usos ideativos, en mayor o menor medida, en algún momento del periodo analizado. Y es más, el nexo que ahora nos ocupa desempeña prácticamente siempre valores interaccionales, tal y como se puede comprobar en la siguiente tabla:

Tabla 48. Distribución de las macrofunciones de *pues*

Función interpersonal	Función textual	Función ideativa	Usos
152 (96,87%)	6 (3,13%)	0 (0%)	158 (100%)

¹⁹³ Cabe recordar, no obstante, que casi la mitad de estos usos, concretamente 71, pertenecían a un único participante: XUN (cf. §6.1.1., Tabla 11).

Como vemos, solamente hemos detectado seis usos textuales de *pues* (3,13%; $N = 158$), los cuales, además, han sido identificados en la producción de un único participante, XUN, que es precisamente el niño que más veces ha utilizado esta partícula en nuestra muestra (cf. §6.1.1., Tabla 11), y cuyo nivel de desarrollo gramatical es superior al del resto de sus compañeros (§6.1.2.). Es decir, posiblemente la función textual de *pues* se integre en el repertorio comunicativo infantil después de los 4;0 años, pero XUN, en cierto sentido, está anticipándose al respecto, debido en parte a un desarrollo lingüístico más avanzado. Como es propio de la función textual, en estos seis ejemplos se percibe cierto significado consecutivo-causal, característico de los usos ideativos, y, al tiempo, un carácter organizativo, demarcativo e incluso continuativo, valores propios del nivel puramente interaccional. Así, XUN recurre a *pues* en seis ocasiones para organizar su propia materia discursiva, así como para dar a entender a su interlocutor que su intervención no ha finalizado:

Ejemplo 32. Vit3b_07 (línea 176). Participante: XUN. Edad: 2;11.15

*CHE: y por qué se metería en el castillo ?

*XUN: pa(ra) llevar a los niños .

*CHE: uy sí .

***XUN: <va> [/] va a comer a los niños <y> [/] <y le> [/] y luego cuando están [*] con los niños pues se los come la bruja .**

*CHE: sí pero los niños escaparon o no ?

*CHE: se escaparon .

Ejemplo 33. Vit3b_07 (línea 209). Participante: XUN. Edad: 2;11.15

*CHE: te acuerdas Jorge ?

*JOR: sí .

*CHE: llevaron a los niños al hospital .

***XUN: pero cuando yo tenía [*] un accidente [*] en el coche blanco pues iba llorando con el accidente del coche blanco .**

*CHE: tuviste un accidente ?

*XUN: sí <y> [/] y estaba llorando (.) fui al médico .

Fijémonos, además, que en estos dos casos la partícula introduce el miembro principal de una construcción compleja temporal cuyo conjunto subordinado o dependiente se antepone. Es evidente, por tanto, el carácter demarcativo de *pues*, que es utilizado por el niño en la frontera entre los dos miembros de la construcción y que, como en el habla adulta, “parcela y realza ciertas partes del discurso” (Briz, 1998: 207). Al tiempo, también se percibe cierto matiz semántico de causalidad o consecución, un valor que no está presente en los usos puramente interaccionales de la partícula.

Con independencia de estos usos textuales, *pues* funciona siempre como marcador interaccional en la producción de todos los participantes (96,87%; $N = 158$). En estos casos, la partícula se sitúa en posición inicial absoluta, encabezando el enunciado infantil, que suele estar constituido por una construcción simple. Por tanto, no manifiesta relación semántica alguna, sino que establece una conexión entre unidades comunicativas diferentes, separadas por una pausa y producidas por interlocutores distintos, por lo que manifiesta valores puramente conversacionales. En este sentido el habla infantil no difiere, en esencia, del habla adulta, donde *pues* se caracteriza por su valor demarcativo (Briz, 1997: 28-29), esto es, actúa como un estructurador de la información “al que se unen en ocasiones otros valores de carácter conversacional” (Briz e Hidalgo, 1998: 133).

De este modo, hemos identificado, mediante un análisis cualitativo de los 152 usos interaccionales, cinco valores diferentes en los que, además del carácter demarcativo, es posible percibir un valor ilativo o continuativo, así como una cierta capacidad para actuar como mecanismo con el que introducir elementos remáticos (Briz, 1993, 1997, 1998; Martín Zorraquino, 1991; Porroche Ballesteros, 1996; Portolés, 1998). No obstante, se distribuyen de forma diferente en términos de frecuencias, como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 49. Distribución de los valores interaccionales de *pues*

Participante	Solicitar turno	Introducir pregunta / respuesta	Reinicio temático	Transición temática	Intervenciones reactivas	Ambiguos	Usos
ANP	3 (8,33%)	26 (72,22%)	2 (5,56%)	2 (5,56%)	3 (8,33%)	0 (0%)	36 (100%)
CEC	1 (33,33%)	1 (33,33%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (33,33%)	0 (0%)	3 (100%)
ELI	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (100%)	0 (0%)	1 (100%)
IAG	0 (0%)	2 (33,33%)	1 (16,66%)	1 (16,66%)	1 (16,66%)	1 (16,66%)	6 (100%)
JOR	7 (31,82%)	0 (0%)	1 (4,54%)	5 (22,73%)	7 (31,82%)	2 (9,09%)	22 (100%)
NER	1 (16,67%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	5 (83,33%)	0 (0%)	6 (100%)
PAU	0 (0%)	1 (33,33%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (33,33%)	1 (33,33%)	3 (100%)
RIC	0 (0%)	1 (14,29%)	0 (0%)	2 (28,57%)	4 (57,14%)	0 (0%)	7 (100%)
XAC	2 (33,33%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (33,33%)	2 (33,33%)	0 (0%)	6 (100%)
XUN	16 (25,81%)	6 (9,68%)	3 (4,84%)	7 (11,29%)	25 (40,32%)	5 (8,06%)	62 (100%)
Total / Media	30 (19,74%)	37 (24,34%)	7 (4,61%)	19 (12,5%)	50 (32,89%)	9 (5,92%)	152 (100%)

Una vez más, hay que destacar el alto grado de variabilidad encontrado, pues los diez participantes presentan una distribución parcialmente diferente en su producción individual, aunque es posible apreciar algunos aspectos comunes que conviene destacar. En primer lugar, los niños suelen recurrir a *pues* como mecanismo para recuperar o sustraer el turno, de ahí que frecuentemente, en estas circunstancias, se produzca un solapamiento. Estos usos tienen una presencia importante en los datos, pues su frecuencia se acerca al 20% ($N = 152$). Al igual que ocurría con *pero*, los niños emplean enunciados encabezados por *pues* para competir por el turno de palabra y solicitar su participación en el intercambio dialógico. Así ocurre en el siguiente ejemplo, donde varios niños tratan de participar en la conversación y llamar la atención del adulto, y en medio de este contexto JOR produce una intervención, con la partícula situada en posición inicial, con este fin:

Ejemplo 34. Vit4_06 (línea 328). Participante: JOR. Edad: 3;6.11

*PIL: y tú cuando estás mucho tiempo en el agua te pones morado?

*XUN: sí (.) y se me arrugan los dedos (.) y los pies.

*XAC: <xxx> [>].

*JOR: <pues yo (.) pues yo una vez estaba bañándome en casa con una piscina y con jabón y se me arrugaron <los> [/] las manos y (.) y los pies> [<].

%com: XAC y JOR hablan al mismo tiempo pero XAC lo hace muy bajito y no se le entiende

Algo más frecuentes son los usos de *pues* como elemento introductor de pregunta o respuesta, que se acercan al 25% del total y que son especialmente rentables en la producción de ANP, donde suponen más del 72% ($N = 152$). En estos casos, el enunciado infantil que contiene el nexa constituye generalmente la segunda parte de un par de adyacencia pregunta-respuesta. Es decir, el adulto realiza una pregunta y el niño completa el par mediante una construcción con la partícula situada en posición inicial, como ocurre en los ejemplos 35, 36 y 37:

Ejemplo 35. Vit3a_01 (línea 215). Participante: ANP. Edad: 3;5.27

*PIL: a ver este de aquí arriba qué vende ?

%act: le enseña el dibujo

*ANP: pues (.) no sé .

Ejemplo 36. Bre6_04 (línea 58). Participante: PAU. Edad: 3;3.14

*XAQ: y a mí cuándo me llevas ?

%add: PAU

PAU: pues [/] pues de [] mañana te llevo, vale ?

%xpar: de mañana=mañana \$CON ;

Ejemplo 37. Elf4 03 (línea 325). Participante: IAG. Edad: 3;11.09

*MON: vamos a ponerle un nombre : .

*MON: qué nombre te gusta ?

*IAG: **pues (.) Songoku .**

En estos contextos, por tanto, el niño recurre a *pues* para introducir información nueva en el discurso, de manera que la partícula actúa como una especie de marcador con el que hacer notar al interlocutor que ha comprendido la pregunta y que va a proporcionar la información solicitada, de ahí la presencia de repeticiones o de pausas¹⁹⁴ tras la partícula, indicativas de que el niño está procesando el enunciado adulto y planificando su intervención.

Pero el valor más recurrente en nuestros datos, con una frecuencia de casi el 33% ($N = 152$), es el de *pues* como marcador de intervención reactiva, esto es, los niños usan el conector para manejar argumentos que van en la misma dirección argumentativa que los de su interlocutor (*intervención reactiva preferida*), como ocurre en el ejemplo 39, o, en cambio, en la contraria (*intervención reactiva despreferida*), tal y como sucede en el ejemplo 38:

Ejemplo 38. Vit3b 09 (línea 366). Participante: JOR. Edad: 3;2.13

*ANC: y no visteis el gigante de hierro ?

*XUN: <no pude> [/] no podía .

*ANC: es aburrido es aburrido +/.

*JOR: **pues yo sí que vi el gigante de hierro .**

*ANC: lo viste ?

Ejemplo 39. Vit4 01 (línea 47). Participante: XUN. Edad: 3;1.16

*JOR: <a ti te com> [/] a ti te gustan los guisantes ?

*ANC: sí a mí me encantan .

*XUN: **pues a mí también .**

Estos tres valores son valores marcadamente interaccionales, pues se trata de usos muy enfocados hacia el interlocutor y el diálogo, es decir, se caracterizan por su función conativa y apelativa: el niño reclama el turno de palabra, pretende hacer notar a su interlocutor que ha comprendido la pregunta y que va a proporcionar una respuesta o, por último, muestra al oyente su conformidad o su desacuerdo con la información que éste expresa verbalmente. Hay dos valores más que, si bien los hemos caracterizado de interaccionales porque consideramos que la función interpersonal sigue siendo predominante, revelan cierto matiz textual, puesto que están relacionados con el manejo de la información pragmática. Por este motivo, quizás no es casual que sean, precisamente, los menos frecuentes.

¹⁹⁴ De acuerdo con las convenciones del formato CHAT, en el corpus Koiné las repeticiones se codifican mediante el símbolo “[/]", las pausas cortas mediante “[(.)]” y las pausas largas con “[(..)]” (cf. MacWhinney, 2000a: §7.10.3. y §8.4.).

Así, por un lado, la mitad de los participantes han recurrido a *pues* en alguna ocasión para reabrir una negociación que podría parecer cerrada o para recuperar un tópico que no se considera terminado, esto es, utilizan *pues* como mecanismo de reinicio temático. No obstante, este valor es muy escaso y es el que menos presencia tiene en los datos con un 4,61% ($N = 152$). Resulta muy ilustrativo al respecto el siguiente ejemplo, extraído de una interacción en la que se desarrolla, entre el adulto (CHE) y tres niños (XUN, XAC y JOR), una actividad de identificación de imágenes en láminas:

Ejemplo 40. Vit4_04 (línea 499). Participante: XUN. Edad: 3;3.06

*CHE: a ver Jorge qué era esto?

*JOR: una avispa.

*CHE: una avispa esto ?

*XAC: ahora las de comidas .

*CHE: una mariquita (.) y esto cómo se llamaba ?

***XUN: pues un día una avista me [*] metió <en un vaso> [/] en un vaso .**

*CHE: en un qué ?

*XUN: en un vaso .

*CHE: escuchad lo que nos va a contar Xulián .

Como vemos, uno de los niños (JOR) responde a una pregunta del adulto (CHE) e introduce el tópico conversacional: *una avispa*. Éste corrige al niño y le dice que, en realidad, es *una mariquita* y continúa realizando preguntas. Entonces, cuando el tema de la *avispa* parecía terminado, y tras una secuencia lateral, XUN utiliza una construcción encabezada por *pues* para recuperar el tópico. Al tiempo, el conector le sirve para captar el turno de palabra y conseguir atraer la atención del adulto (*escuchad lo que nos va a contar Xulián*), de ahí que consideremos que en estos casos los valores predominantes sean los interpersonales.

Por otro lado, y en una línea similar, se han detectado contextos en los que *pues* actúa como marcador de transición temática, aunque su frecuencia es también relativamente baja, con un 12,5% ($N = 152$). En estos casos los niños se valen de la partícula para introducir un nuevo tópico, aunque relacionado de alguna manera con el tema anterior, de tal modo que, para no provocar una ruptura tajante con el tema conversacional previo, se aprovechan del carácter ilativo de *pues*. Se ve en el siguiente ejemplo:

Ejemplo 41. Vit4_04 (línea 555). Participante: XAC. Edad: 3;9.17

*CHE: mira lo que le gusta a Jorge !

*JOR: un león (.) el padre de Simba .

*CHE: el padre de Simba .

***XAC: pues <yo> [/] yo a un león le vi un pito .**

*CHE: uy dios mío desde luego este Xacobo .

En ocasiones estos comentarios introducidos por los niños, con los que introducen información nueva, llegan a ser considerablemente extensos, incluyendo estructuras sintácticas complejas, y tienen cierto carácter narrativo:

Ejemplo 42. Vit4_01 (línea 470). Participante: XUN. Edad: 3;1.16

*XAC: no .

*ANC: muy bien .

*ANC: venga le toca a +/.

***XUN: pues yo cuando era pequeño me puse aquí una tiritita <porque> [/] porque me <han quemado> [*] con un pitillo y con fuego .**

*ANC: andá [!] .

Ejemplo 43. Vit4_05 (línea 370). Participante: XUN. Edad: 3;4.03

*ANC: pero yo no tengo miedo de las culebras .

*ANC: dame .

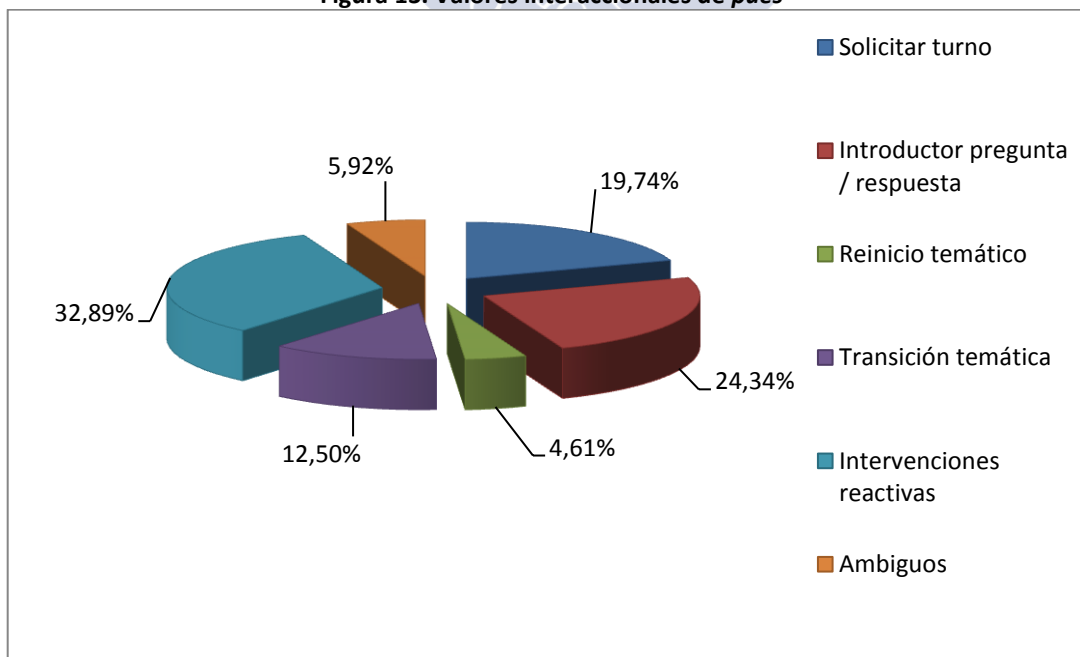
*JOR: te come .

***XUN: pues en un sótano que tengo (.) yo (.) tengo un xxx hay una puerta xxx y cuando la abes [*] (.) hay otra (.) y cuando las abres (.) empiezan a salir las culebras muy malas .**

Consideramos que en estos casos los valores interpersonales siguen predominando sobre los textuales, puesto que la partícula actúa como marcador interaccional que permite, sobre todo, reclamar el turno de palabra.

En definitiva, los 158 usos detectados de *pues* se corresponden con usos de la partícula como conector pragmático, sobre todo a nivel interaccional, donde se ha detectado una distribución de valores como la que refleja el siguiente gráfico:

Figura 13. Valores interaccionales de *pues*



Los diez niños estudiados, por tanto, recurren a *pues* para encabezar fundamentalmente intervenciones de tipo reactivo (preferidas o despreferidas), para introducir la segunda parte de un par de adyacencia pregunta-respuesta y para competir por el turno. Aunque estos tres valores son los más frecuentes, también hemos detectado ciertos usos, de carácter minoritario, destinados a realizar reinicios o transiciones temáticas. Ambos valores están relacionados con el manejo de la información pragmática y, por tanto, se percibe cierto matiz textual, de ahí que sean justamente los menos frecuentes.

Parece claro, por tanto, que *pues* está enfocado, en el habla infantil temprana, hacia la interacción y el diálogo, ya que actúa como mecanismo con el que competir por el turno o transmitir al interlocutor determinadas intenciones comunicativas. Hemos distinguido, en concreto, cinco valores diferentes, que permiten observar que los niños utilizan habitualmente *pues* para, aprovechándose de su carácter continuativo, ordenar sus intervenciones en el diálogo y manejar el flujo informativo introduciendo comentarios remáticos mediante la estructura “*pues* + comentario sobre el tópico (información nueva)”. Es decir, *pues* funciona en el periodo 2;0-4;0 años básicamente como marcador interaccional, aunque es posible percibir usos que apuntan a la emergencia incipiente de su función como marcador discursivo.

6.2.3.2. Análisis funcional de *si*

Al igual que *pues*, el conector *si* presenta una particularidad que lo individualiza frente a las otras tres partículas aquí estudiadas: generalmente actúa a nivel gramatical, como conector sintáctico. En este sentido, su comportamiento funcional es distinto al del resto de nexos interordinantes, caracterizados por la predominancia de sus valores pragmáticos, si bien hay que decir que este caso contamos con unos datos escasos. Ahora bien, teniendo en cuenta que algunos estudios previos sitúan a *si* —o a su equivalente sajón *if*— en un periodo de emergencia tardía, o hablan incluso de errores en su producción (Kuczaj y Daly, 1979; Menyuk 1969), resulta particularmente significativo que hayamos detectado su presencia entre los 2;0 y los 4;0 años. El análisis semántico-pragmático de los 32 usos detectados muestra, de hecho, que no existe ningún problema en su manejo por parte de los niños, los cuales utilizan la partícula de manera adecuada y en los contextos en los que cabe esperar su aparición. Hay que decir, no obstante, que el estatus de la partícula *si*, su significado y en general sus particularidades gramaticales y pragmáticas todavía no se tienen claras en la

gramática adulta, donde frecuentemente ha sido analizado partiendo de modelos escritos de estructuras condicionales, dejando desatendida su utilización en el registro coloquial y oral de la lengua.

Pues bien, en primer lugar es necesario recordar que se han identificado 27 usos sintácticos de *si* (84,375%; $N = 32$) —que son tantos como los que presentaba *pero*, a pesar de que su frecuencia es mucho mayor—. De ellos, 24 se corresponden con apariciones de *si* en construcciones complejas, es decir, en estructuras que codifican una relación semántica de condicionalidad entre dos proposiciones, un valor muy cercano al de causalidad (Narbona, 1990: 99-100). Los niños, por tanto, utilizan *si* para introducir una causa posible de los hechos o el evento denotado en el miembro principal de la construcción compleja. Es decir, *si* manifiesta una función eminentemente ideativa, ya que los niños lo manejan para establecer una relación semántica entre dos proposiciones, codificadas en la misma unidad melódica, tal y como ocurre en el siguiente ejemplo:

Ejemplo 44. Vit3b 09 (línea 302). Participante: JOR. Edad: 3;2.13

*ANC: ah (.) y les escupes también claro ellos escupen fuego +/.

*XUN: y mira cómo les escupo así .

*ANC: vale vale pero aquí no se escupe (.) eh (.) porque aquí no hay dragones .

***JOR: pero si viene por aquí un dragón y estropea la casa lo machaco con un cuchillo .**

*ANC: claro .

*XUN: si me estropea mi casa pues yo les (.) no me va a estropear mi casa porque es de ladrillo
<y yo> [/] <y yo> [*] a veces se me rompe xxx del patio y doy muchos puñetazos .

*ANC: ah vale no te estropea la casa porque es de ladrillo y es muy resistente y no se cae abajo.

Como vemos, en este caso JOR introduce un evento que no ha sucedido, pero que puede llegar ocurrir, en el miembro introducido por *si* (*pero si viene por aquí un ladrón y estropea la casa*), que actúa como causa desencadenante de los hechos denotados en el miembro principal, donde la proposición remite a la consecuencia o el efecto de la proposición previa (*lo machaco con un cuchillo*). Esto significa que los niños utilizan las construcciones condicionales para describir posibilidades y las consecuencias que estos hechos posibles desencadenan si finalmente suceden.

De hecho, la mayor parte de las estructuras en las que participa *si* comparten una serie de propiedades que refuerzan este significado. Así, por un lado, todas las formas verbales implicadas, tanto las del primer miembro como las del segundo, se presentan conjugadas en modo indicativo, concretamente en presente (como en el ejemplo 44: *viene*, *estropea*, *machaco*). Esta circunstancia se repite en 22 de las 24 construcciones detectadas (lo que

supone una frecuencia relativa del 91,67%; $N = 24$), mientras que las dos restantes incluyen verbos en pretérito imperfecto de indicativo (8,33%; $N = 24$). Es decir, cuando *si* actúa como conector sintáctico en construcciones condicionales lo hace siempre en aquellas estructuras que, en la tradición gramatical hispánica, se han denominado *condicionales reales* (Narbona, 1990b: 87-93)¹⁹⁵. Y es más, esto no ocurre solamente en las construcciones condicionales, sino que todos los usos de la partícula *si*, con independencia del tipo de estructura en que participe, están asociados a una forma verbal conjugada en indicativo:

Tabla 50. Tiempos verbales en construcciones con *si*

Pretérito imperfecto de indicativo	Presente de indicativo	Construcciones con <i>si</i>
2 (6,25%)	30 (93,75%)	32 (100%)

Este parámetro indica que los niños vinculan *si* con formas verbales conjugadas en indicativo, sobre todo en presente, de manera que la partícula aparece en unos contextos muy específicos, en unos patrones combinatorios concretos, como posteriormente veremos (§7.2.2.1.). Los diez participantes estudiados utilizan *si*, al principio, en unos contextos gramaticales determinados, en construcciones condicionales reales, y se supone que posteriormente serán capaces de producir otros patrones combinatorios y de emplear la partícula en contextos diferentes.

En este sentido, otro dato que también apunta a este origen específico y concreto es el uso frecuente de *si* en construcciones condicionales negativas —esto es, construcciones con *si no*—, ya que resulta particularmente relevante que la mitad de las estructuras condicionales identificadas, 12 (50%; $N = 24$), respondan a este patrón. En estas circunstancias, los participantes emplean estas construcciones para indicar que la realización del evento codificado en el miembro principal depende del cumplimiento de un hecho previamente denotado:

Ejemplo 45. Vit43b_09 (línea 324). Participante: XAC. Edad: 3;7.17

*XUN: www .

*ANC: a ver .

¹⁹⁵ No obstante, esta clasificación tradicional de las construcciones condicionales ha sido objeto de continuas discusiones y reformulaciones, dado que se ha quedado obsoleta. Puede consultarse al respecto el trabajo de López García, 1994: §6).

- *XAC: <la venta(na)> [//] la puerta tiene que estar arriba porque si no el ladrón abre la puerta con llave y después entra y (.) y después +//.
 *ANC: qué hace el ladrón ?
 *XUN: pues yo les doy unas patadas [!] .
 *ANC: pero a ver mira lo que está contando Xacobo .

Ejemplo 46. Vit4_08 (línea 118). Participante: JOR. Edad: 3;7.08

- *JOR: <los murciélagos [*]> [>] .
 XUN: <los murciélagos []> [<] .
 *CHE: están de noche los murciélagos sí .
 *JOR: **pero (.) tienes que mirar por la ventana porque si no no los ves .**
 *CHE: no porque se asustan y se escapan .
 *XUN: quién ?
 *CHE: los murciélagos .

Estos dos ejemplos, además, exhiben una característica que se repite en todas las construcciones condicionales identificadas en la muestra: la anteposición de la cláusula con *si* al miembro principal de la construcción. Esta circunstancia es particularmente significativa, puesto que este tipo de estructuras complejas presentan, frente a las adversativas o causales, la particularidad de que sus miembros gozan de una mayor libertad de movimientos, de manera que la construcción dependiente, introducida por *si*, puede aparecer en primera o segunda posición, con efectos pragmáticos diferentes.

Así pues, los niños recurren a *si* para introducir una proposición de cumplimiento opcional, de la que depende la realización del evento codificado en la cláusula principal, que se presenta como una consecuencia de esa posible causa. Por este motivo, todas las construcciones condicionales detectadas presentan al miembro dependiente, el introducido por *si*, colocado en la primera parte del enunciado, de forma antepuesta al miembro principal. Quizás se debe a que cognitivamente resulta más sencillo, mediante esta distribución, respetar la secuencialidad de los eventos: [si se cumple X, después ocurre X]. Con independencia de cuál sea la explicación más acertada, creemos que este dato, junto con la codificación de las formas verbales en presente de indicativo y la frecuencia de condicionales negativas, apunta también a un origen léxico y concreto de estas estructuras.

Por tanto, nuestros indican que las construcciones condicionales en el habla infantil temprana se caracterizan por: (i) anteposición de la cláusula subordinada, (ii) codificación de las formas verbales en modo indicativo, generalmente en presente, y (iii) elevada frecuencia de condicionales negativas. Es decir, las primeras construcciones condicionales infantiles, de acuerdo con lo expuesto, se presentan habitualmente de la siguiente forma:

Ejemplo 47. Vit3b_06 (línea 523). Participante: XAC. Edad: 3;1.05

*PIL: e que están ricas ?

*JOR: son muy ricas .

***XAC: pero si comes alguna fresa te mueres eh@i .**

*PIL: no sólo esta eh .

Ejemplo 48. Vit3b_09 (línea 159). Participante: XUN. Edad: 3;1.03

*XUN: pero me empuja mi mamá porque yo me caigo .

*ANC: claro tu mamá te está enseñando .

***XUN: mi papá me hace así y me empuja y (.) y si no me agarra (.) plof@o al agua (me) caigo : .**

*XUN: así co@o plof@o [!] .

Ejemplo 49. Vit4_01 (línea 530). Participante: XUN. Edad: 3;1.16

*PIL: eso es lo que voy a hacer yo como os portéis mal .

*XUN: pegar es un : +//.

***XUN: si se portan mal todos les castigas .**

*PIL: con el culo al aire todos como os portéis mal .

Como vemos, en estos ejemplos el niño presenta la primera proposición con un carácter opcional, es decir, como una hipótesis o una posibilidad, de ahí que formalmente esté introducida por *si*, mientras que la segunda proposición actúa como una consecuencia de la posible situación que puede tener lugar. En este sentido, por tanto, se percibe cierto matiz causal-consecutivo entre las dos proposiciones; sin embargo, a diferencia de *porque*, el conector *si* introduce una posibilidad, no una circunstancia real, por lo que sus efectos comunicativos son diferentes.

De hecho, hemos detectado 17 casos en los que el nexo *si* va precedido por otro conector, y esta circunstancia, que también se daba en los datos de French y Nelson (1985: 45), viene a reforzar precisamente el carácter opcional de la proposición que codifica el miembro introducido por *si*. Se trata de un dato interesante, sobre todo si tenemos en cuenta que estas 17 ocurrencias suponen más de la mitad de los usos registrados del nexo (53,12%; $N = 32$). En concreto, en nuestros datos *si* aparece precedido de cuatro conectores:

Tabla 51. Contextos de co-aparición de *si* con otros conectores

<i>Y si</i>	<i>Pero si</i>	<i>Porque si</i>	<i>Pues si</i>	Usos de <i>si</i> en co-aparición
4 (23,53%)	4 (23,53%)	8 (47,06%)	1 (5,88%)	17 (100%)

En 8 de estos 17 usos, *si* aparece precedido de las partículas *y* o *pero*, mientras que solamente se ha detectado un caso en que va precedido por *pues*:

Ejemplo 50. Vit4 04 (línea 102). Participante: XUN. Edad: 3;3.06

- *XAC: pues yo (.) yo quiero matar a un cocodrilo de esos .
 *CHE: Jorge siéntate .
 *CHE: no se puede matar a los animales Xacobo .
***XUN: pues si me come uno una pierna (.) pues yo le (.) cojo mi espada y le hago daño .**
 *CHE: no son buenos los cocodrilos .
 XUN: y si me muelde [] uno ?

Esta característica, de nuevo, apunta a la idea de que las primeras construcciones condicionales se originan en unos patrones combinatorios concretos y específicos, a partir de los cuales se supone que los niños ampliarán el abanico y aplicarán el nexos en otro tipo de contextos. Resultan muy ilustrativos, a este respecto, los dos primeros usos de *si* detectados en el habla de JOR, con menos de un mes de diferencia entre ellos:

Ejemplo 51. Vit4 03 (línea 212). Participante: JOR. Edad: 3;3.24

- *ANC: robar el dinero dónde ?
 *XUN: en casa de la gente .
 *ANC: ah sí ?
***JOR: pero si me loban [*] a mí mi dinero les pego una torta tres tortas y les machaco .**
 *ANC: ah claro mira Xacobo y en tu casa entraron ladrones alguna vez ?
 *XAC: no .
 *ANC: no ?

Ejemplo 52. Vit3 09 (línea 302). Participante: JOR. Edad: 3;2.13

- *ANC: ah (.) y les escupes también claro ellos escupen fuego +/.
 *XUN: y mira cómo les escupo así .
 *ANC: vale vale pero aquí no se escupe (.) eh (.) porque aquí no hay dragones .
***JOR: pero si viene por aquí un dragón y estropea la casa lo machaco con un cuchillo .**
 *ANC: claro .
 XUN: si me estropea mi casa pues yo les (.) no me va a estropear mi casa porque es de ladrillo <y yo> [/] <y yo> [] a veces se me rompe xxx del patio y doy muchos puñetazos .
 *ANC: ah vale no te estropea la casa porque es de ladrillo y es muy resistente y no se cae abajo.

Como vemos, el esquema construccional es el mismo, con *pero si* encabezando el enunciado y con el verbo *machacar* en primera persona de presente de indicativo actuando como unidad verbal del miembro principal. Aunque solamente disponemos de dos ejemplos, podría conjeturarse que el conector *si* se origina en el habla de JOR en este patrón y que, gradualmente, el niño comenzará a extenderlo a otro tipo de esquemas sintácticos.

El conector que con mayor frecuencia acompaña a *si* es *porque*, lo cual, desde nuestro punto de vista, no es una coincidencia. Ya hemos dicho que *si* posee cierto matiz de causalidad, al presentar la proposición que codifica como una causa posible. La co-aparición de *porque*, por tanto, sirve para reforzar este sentido:

Ejemplo 53. Vit3a_03 (línea 223). Participante: ANP. Edad: 3;6.23

- *PIL: le paga, a ver .
- *PIL: estalle pagando ?
- *PIL: ay (.) si (.) estalle pagando .
- *ANP: **porque si no no le vende nada .**
- *PIL: se non non lle vende nada (.) claro .

Ejemplo 54. Vit4_08 (línea 375). Participante: XUN. Edad: 3;5.29

- *CHE: yo nunca me monté ahí .
- *XUN: porque eso es pequeñito .
- *CHE: eso es para niños yo ahí no cojo a que no .
- *XUN: **no porque (.) si te montas ahí lo rompes : .**
- *XUN: eso verde .
- *CHE: yo es que ya no juego sabéis ?

Además de estas 24 estructuras condicionales, se han detectado otros tres usos de *si* como conector sintáctico. En estos casos, la partícula sirve para introducir una interrogativa directa (ejemplo 55), una duda (ejemplo 56) o una posibilidad (57), que se codifican mediante una construcción subordinada de tipo completivo:

Ejemplo 55. Vit4_04 (línea 105). Participante: XUN. Edad: 3;3.06

- *CHE: no se puede matar a los animales Xacobo .
- *XUN: pues si me come uno una pierna (.) pues yo le (.) cojo mi espada y le hago daño .
- *CHE: no son buenos los cocodrilos .
- *XUN: **y si me muelde [*] uno ?**
- *CHE: Jorge el cocodrilo es bueno o es malo ?

Ejemplo 56. Mil2_05 (línea 610). Participante: NER. Edad: 3;6.23

- *NER: es que no lo doy sacado .
- *MON: voy a probar yo .
- *MON: no vaya a ser que se rompa .
- *NER: **no sé si se da sacado .**
- *MON: si no puedo sacarlo ahora (.) luego (.) cuando apague la cámara ya está .

Ejemplo 57. Vit3b_07 (línea 98). Participante: XUN. Edad: 2;11.15

- *CHE: y cómo se llama ?
- *CHE: son unas cosas que son unos granitos así pequeñitos (.) amarillos .
- *JOR: amarillos .
- *XUN: **mira a ver si sabe Xulián .**
- *XUN: esto un barco [?] xxx .
- *CHE: lo qué (.) a ver qué es ?

Este último ejemplo, de hecho, nos sirve para contraponer estos usos gramaticales de *si* con los usos pragmáticos detectados, que han sido concretamente cinco (15,625%; $N = 32$). Como vemos, en el ejemplo 57 *si* funciona como un conector sintáctico que introduce una construcción subordinada, es decir que la secuencia introducida por la partícula depende

sintácticamente de la forma verbal *mira*. Fijémonos, en cambio, en el contraste entre este uso y el siguiente:

Ejemplo 58. Mil2_05 (línea 283). Participante: NER. Edad: 3;6.23

*MON: aplaude (.) aplaude (.) que Nerea lo hizo muy bien !

*MON: ahora vamos a leer este (.) te toca .

*MON: César (.) ahora te toca (.) vale ?

***NER: a ver si lo aprende .**

*MON: eso .

*NER: porque yo [/] yo ya aprendí .

En este caso comprobamos que no hay dependencia estructural, sino que la niña codifica una única proposición a la que quiere otorgar un carácter opcional, esto es, alude a una posibilidad, de ahí que recurra a *si*. La partícula no funciona, por tanto, como conector sintáctico, sino como marcador, formando parte de un operador modal que indica probabilidad o posibilidad. Es decir, la partícula no actúa de forma independiente, sino que forma parte de la locución *a ver si*, que suele aparecer en el habla adulta en secuencias discursivas dialogales, encabezando enunciados que pueden expresar un mandato o, como ocurre en este ejemplo, un deseo o una expectativa. Por tanto, mientras en el anterior ejemplo la interpretación adecuada es sintáctica, en este caso nos encontramos ante un uso pragmático¹⁹⁶:

Ejemplo 59. Elf4_04 (línea 509). Participante: JOR. Edad: 3;10.16

*MON: os estáis cansando verdad ?

*RIC: la televisión ?

*MON: sí .

***RIC: a ver si hay dibujitos .**

*MON: bueno .

*RIC: y después +//.

Resulta que cuatro de los cinco usos pragmáticos detectados de la partícula se dan en este tipo de contextos, usos que podemos calificar de predominantemente textuales. A toda esta casuística hay que añadir un uso pragmático más, en el que *si* introduce una réplica conversacional:

Ejemplo 60. Vit4_04 (línea 285). Participante: XUN. Edad: 3;3.06

*CHE: quita eso si no no se te ve .

*XUN: es que la gorra es pa(ra) el sol y se tiene que quedar .

*CHE: se tiene que quedar pero aquí no hace sol .

***XUN: pero si voy al patio .**

¹⁹⁶ Para un estudio sobre la expresión *a ver si* en el habla adulta puede consultarse el estudio de Zabalegui (2010).

Como vemos, en este último caso *si* introduce construcción independiente cuya principal función es remitir a lo inapropiado de una intervención previa, es decir, manifiesta desacuerdo o incredulidad, un valor reforzado por la presencia del marcador opositivo *pero*. En este caso, por tanto, su función principal es interaccional y no actúa como conector sintáctico, sino como marcador (Porroche Ballesteros, 1998: 233-237).

Así pues, los 32 usos de *si* identificados en nuestros datos se distribuyen, en función de sus particularidades funcionales, tal y como se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 52. Usos de *si*

Usos gramaticales		Usos pragmáticos	
Construcciones condicionales (función ideativa)	Introducción de subordinadas (función ideativa)	Operador modal <i>a ver si</i> (función textual)	Introducción de réplica (función interpersonal)
24	3	4	1
75%	9,375%	12,5%	3,125%

En síntesis, la partícula *si* actúa generalmente a nivel gramatical, como conector sintáctico, sobre todo en construcciones condicionales, aunque hemos detectado la presencia de algunos usos como conector pragmático. Al igual que otros estudios basados en el inglés (e. g., French y Nelson, 1985; McCabe *et al.*, 1983), no hemos detectado la presencia de “errores” de tipo semántico o gramatical, sino que todas las construcciones con *si* están adecuadamente construidas. Los niños emplean este nexo para introducir una posibilidad, un hecho que se puede o no producir para que la proposición denotada en el miembro principal se cumpla. Por ello, el miembro introducido por *si* se antepone en todos los casos, respetando la secuencialidad de los eventos, por lo que se puede apreciar también cierto matiz consecutivo-causal entre las proposiciones. Es decir, de acuerdo con nuestros datos, *si* codifica entre los 2;0 y los 4;0 años relaciones de condicionalidad e introduciendo, generalmente, una “causa posible”.

Por otra parte, todas las construcciones condicionales detectadas responden a lo que se conoce como *condicionales reales*, con el verbo siempre conjugado en indicativo, habitualmente en presente, y siempre con el miembro dependiente, el que contiene el nexo, antepuesto al miembro principal. La partícula *si*, además, co-aparece frecuentemente con otro conector (*y*, *pero*, *porque*, *pues*) o marcador discursivo (*a ver*) y habitualmente es empleada

en contextos negativos (*si no*). Estas dos circunstancias, en nuestra opinión, apuntan, por un lado, al origen de las construcciones condicionales en determinados patrones combinatorios concretos, que giran en torno a un elemento específico (*item-based constructions*), y, por el otro, a efectos de uso, ya que seguramente los niños en edad temprana suelen escuchar la partícula en contextos negativos en el habla dirigida, lo que podría explicar el peso que estas construcciones tienen en su producción (cf. §7.2.2.2).

6.2.4. Síntesis: funciones de los conectores interordinantes en edad temprana

En este apartado hemos presentado los resultados obtenidos a partir del análisis funcional de los 628 usos de los conectores *pero*, *porque*, *pues* y *si*, tratando de identificar los valores semántico-pragmáticos y las intenciones comunicativas más recurrentes. En principio, hemos establecido dos grupos: por un lado, *pero* y *porque*, que son partículas plurifuncionales con una inclinación palpable hacia los usos textuales, usos que van ganando peso conforme avanza el desarrollo en detrimento de los usos interaccionales; por otro, *pues* y *si*, que en términos funcionales presentan cada una sus propias particularidades con respecto a las demás partículas.

El conector *si* se caracteriza, frente al resto de nexos aquí estudiados, por ser el único que actúa fundamentalmente como conector sintáctico, es decir, expresa predominantemente valores ideativos. Esto quiere decir que habitualmente funciona como nexo gramatical en construcciones complejas, estableciendo una relación semántica de condicionalidad o causal-consecutiva entre dos proposiciones codificadas bajo el mismo contorno entonativo. Además, hemos podido detectar una serie de propiedades que indican que sus primeros usos se restringen a unos patrones combinatorios específicos y que es posible percibir ciertos efectos de uso. Sin embargo, su utilización como marcador pragmático, especialmente de modo independiente, es extraña, pues forma parte generalmente del operador modal *a ver si*.

La partícula *pues*, en cambio, exhibe un comportamiento bastante diferente al de *si*, ya que está muy enfocada hacia la interacción y el diálogo y actúa, por consiguiente, como marcador interaccional con mucha frecuencia. No obstante, hemos podido detectar algunos usos textuales de *pues*, todos ellos en el habla de XUN, un participante que presenta un avanzado nivel de desarrollo gramatical, de acuerdo con sus cifras de LME (cf. §6.1.2., Figura 5). Por este motivo, consideramos que este niño ilustra la emergencia anticipada de la función textual de la partícula, que seguramente tendrá lugar poco después de los 4;0 años de edad.

Aunque estos usos textuales manifiestan ciertos valores consecutivos, lo cierto es que *pues* nunca codifica en nuestros datos relaciones semánticas causal-consecutivas entre dos proposiciones, esto es, nunca funciona como nexos gramatical. Podemos afirmar, por tanto, que este nexo destaca por su rentabilidad conversacional entre los 2;0 y los 4;0 años, dado que los diez participantes lo utilizan exclusivamente para manifestar valores conversacionales, sobre todo como introductor de intervenciones reactivas.

Los conectores *pero* y *porque*, por su parte, presentan una mayor riqueza en términos funcionales, y consideramos que su análisis desde el punto de vista evolutivo permite observar una redistribución en sus funciones entre los 2;0 y los 4;0 años, un proceso particularmente significativo para ahondar en el origen y primer desarrollo de las estructuras complejas en que participan. Así, en cuanto a *pero*, la mayor parte de los usos identificados están destinados a desempeñar funciones pragmático-discursivas, tanto a nivel interaccional como a nivel textual. Por ello, la partícula suele conectar dos enunciados independientes producidos por hablantes distintos, situándose siempre en posición inicial absoluta del enunciado infantil, constituido por una construcción simple, de carácter restrictivo, y precedido por una pausa larga¹⁹⁷ (Diessel, 2004: 163). De hecho, en todos los casos el primer uso ideativo de *pero* —esto es, como conector sintáctico, vinculando unidades gramaticales producidas en un mismo enunciado y bajo un mismo contorno melódico— aparece en nuestros datos más tarde, una vez que se ha convertido en una forma productiva desde el punto de vista interaccional y discursivo. Por su valor opositivo y, en consecuencia, apelativo, resulta particularmente útil a nivel pragmático para realizar objeciones, calificaciones, establecer contrastes, manifestar una posición de desacuerdo, etc., pero también para reclamar la atención del adulto, continuar con el hilo discursivo o realizar una petición de turno. Por este motivo, es especialmente rentable en narraciones, relatos de acontecimientos vividos por el niño o confrontaciones verbales, contextos en los que actúa como mecanismo cohesivo.

Este comportamiento general se repite de forma casi calcada con el nexo *porque*, aunque en este caso la diferencia entre los usos gramaticales y los usos pragmáticos no es tan marcada. Consideramos que ello está determinado, en parte, por los diferentes valores semántico-pragmáticos asociados con cada partícula, de tal modo que *porque* manifiesta siempre, en mayor o menor medida, una relación de causalidad que lo hace menos rentable a nivel interaccional o dialógico. Generalmente los niños recurren a *porque* para introducir

¹⁹⁷ En el formato CHAT la pausa larga, marcada por un punto, indica el final de un enunciado (MacWhinney, 2000a: §7.6.)

causas o justificaciones, tanto a nivel gramatical como a nivel pragmático, y lo utilizan con mayor asiduidad que *pero* para establecer conexiones entre sus propias intervenciones. En este mismo sentido, *porque* actúa con mayor frecuencia que el nexos adversativo como conector sintáctico, desempeñando por tanto valores ideativos, sobre todo para codificar causalidad de tipo psicológico.

Más allá de las diferencias comentadas entre *pero* y *porque*, creemos que desde el punto de vista funcional se puede proponer una ruta evolutiva común. En primer lugar, los usos infantiles de ambos conectores están destinados a desempeñar, sobre todo, valores predominantemente textuales. Así, tomando los datos de las dos partículas en conjunto, observamos la siguiente distribución:

Tabla 53. Macrofunciones de *pero* y *porque*

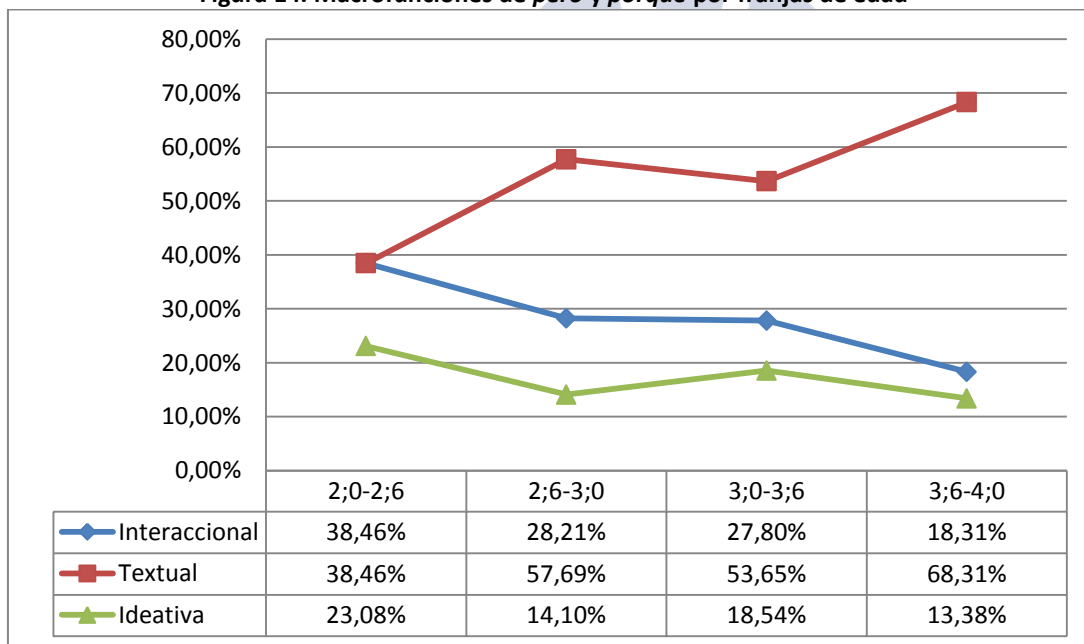
Participante	Interpersonal	Textual	Ideativa	Usos
ANP	22 (44%)	27 (54%)	1 (2%)	50 (100%)
CEC	5 (33,33%)	10 (66,67%)	0 (0%)	15 (100%)
ELI	8 (38,10%)	12 (57,14%)	1 (4,76%)	21 (100%)
IAG	15 (20,83%)	53 (73,61%)	4 (5,56%)	72 (100%)
JOR	12 (21,05%)	32 (56,14%)	13 (22,81%)	57 (100%)
NER	5 (45,45%)	5 (45,45%)	1 (9,09%)	11 (100%)
PAU	0 (0%)	4 (100%)	0 (0%)	4 (100%)
RIC	14 (23,73%)	37 (62,71%)	8 (13,56%)	59 (100%)
XAC	8 (30,77%)	11 (42,31%)	7 (26,92%)	26 (100%)
XUN	20 (16,26%)	67 (54,47%)	36 (20,27%)	123 (100%)
Total	109 (24,89%)	258 (58,9%)	71 (16,21%)	438 (100%)

El papel desempeñado por la función textual, presente en casi el 59% ($N = 438$) de los usos totales, es evidente, puesto que es la más frecuente en la producción individual de todos los participantes, en un rango que va desde el 43,31% de XAC ($N = 26$) al 73,61% de IAG ($N = 72$). A continuación, aunque a una distancia considerable, se sitúa la función interpersonal, que no alcanza el 25% ($N = 438$) de las ocurrencias de *pero* y *porque* en las muestras analizadas. Estos valores ocupan la segunda posición, en términos de frecuencias, también a

nivel individual, con excepción de dos participantes, donde este lugar lo ocupan los usos ideativos: JOR y XUN. Recordemos, una vez más, que estos dos niños presentaban cifras elevadas de LME (§6.1.2., Figura 5), por lo que es posible hablar de una cierta relación entre el nivel de desarrollo gramatical y la emergencia de la función ideativa. Esta función, por último, es la que menos presencia tiene en los datos, tanto a nivel general, con una frecuencia ligeramente superior al 16% ($N = 438$), como en el habla de cada participante, con las mencionadas excepciones.

Por consiguiente, los datos indican que estas dos partículas actúan en el periodo analizado sobre todo como marcadores discursivos, ya que los niños las manejan para establecer conexiones pragmáticas y organizar la materia discursiva. De hecho, si observamos esta circunstancia desde el punto de vista evolutivo, comprobamos que la función textual va ganando peso, mientras que la interpersonal descende gradualmente y la ideativa se mantiene relativamente estable:

Figura 14. Macrofunciones de *pero* y *porque* por franjas de edad



No obstante, los usos ideativos de *pero* y *porque* muestran un comportamiento bastante irregular y, con independencia del primer estadio, donde contamos con unos datos muy escasos ($N = 13$), nunca llegan a superar los 20 puntos porcentuales. Resulta bastante ilustrativo al respecto comprobar lo que sucede en el estadio III, en donde se registran más de

la mitad de los usos ideativos totales (38) y, sin embargo, apenas suponen poco más del 18,5% ($N = 205$) de los usos de *pero* y *porque* en esta franja de edad.

La importancia de las funciones pragmáticas, especialmente de los valores textuales, es un indicio claro de una tendencia hacia el discurso compartido y del papel desempeñado por la interacción, la estructura conversacional y el interlocutor adulto en el desarrollo de los valores ideativos, por lo que se trata de un parámetro clave para conocer el origen de las construcciones complejas interordinadas. Por este motivo, resulta particularmente relevante el análisis de los usos pragmáticos de *pero* y *porque* en términos de la cohesión discursiva manifestada. De nuevo, ambas partículas se comportan de modo similar en relación a esta cuestión, por lo que los datos permiten, tomándolos en conjunto, confirmar esta tendencia hacia el discurso compartido de la que venimos hablando:

Tabla 54. Tipo de cohesión manifestada por *pero* y *porque*

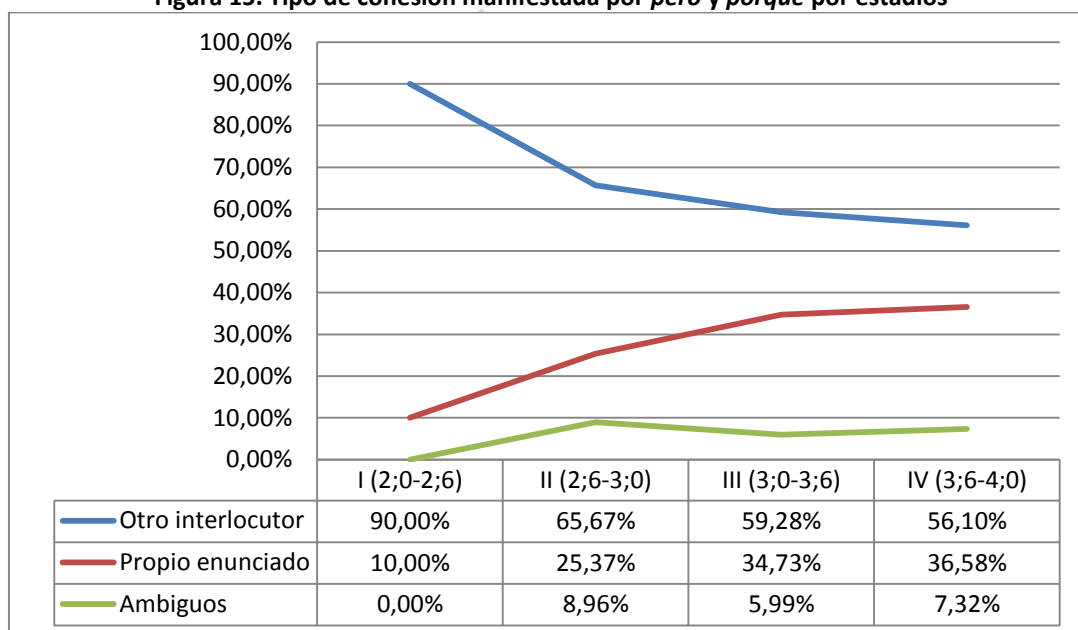
Participante	Interlocutor (adulto)	Interlocutor (niño)	Propio hablante	Sin identificar	Usos pragmáticos
ANP	29 (59,18%)	2 (4,08%)	14 (28,57%)	4 (8,16%)	49 (100%)
CEC	12 (80%)	0 (0%)	3 (20%)	0 (0)	15 (100%)
ELI	8 (40%)	1 (5%)	8 (40%)	3 (15%)	20 (100%)
IAG	37 (54,41%)	3 (4,41%)	23 (33,82%)	5 (7,35%)	68 (100%)
JOR	25 (56,82%)	6 (13,64%)	11 (25%)	2 (4,54%)	44 (100%)
NER	7 (70%)	0 (0%)	1 (10%)	2 (20%)	10 (100%)
PAU	2 (50%)	0 (0%)	2 (50%)	0 (0%)	4 (100%)
RIC	25 (49,02%)	2 (3,92%)	19 (37,25%)	5 (9,80%)	51 (100%)
XAC	10 (52,63%)	4 (21,05%)	4 (21,05%)	1 (5,26%)	19 (100%)
XUN	42 (48,27%)	5 (5,75%)	37 (42,53%)	3 (3,45%)	87 (100%)
Total	197 (53,68%)	23 (6,27%)	122 (33,24%)	25 (6,81%)	367 (100%)

Como vemos, los diez participantes de la muestra utilizan los conectores pragmáticos *pero* y *porque* generalmente para establecer cohesión con el discurso de otro hablante con una frecuencia del 59,95% ($N = 367$). Lo interesante es que este interlocutor es un adulto en casi el 54% de las ocasiones, mientras que los usos destinados a establecer conexión entre las partes del propio discurso del niño apenas superan el 33% del total ($N = 367$). Los porcentajes

más elevados de este tipo de cohesión a nivel individual los encontramos en el habla de PAU, con un 50% ($N = 4$), aunque a partir de un número escaso de ocurrencias, y de XUN, con un 42,53% ($N = 87$).

Cuando este mismo parámetro resulta analizado desde el punto de vista evolutivo, percibimos un descenso gradual de los usos de *pero* y *porque* como mecanismos para establecer cohesión con el discurso de otro interlocutor, de manera que los niños cada vez los utilizan más para conectar sus propios enunciados. Obsérvese esta ruta evolutiva en el siguiente gráfico:

Figura 15. Tipo de cohesión manifestada por *pero* y *porque* por estadios



Estos datos son fundamentales para comprender el proceso de desarrollo de las construcciones complejas, puesto que apoyan las teorías que apuntan a un origen interaccional y discursivo de estas estructuras, que se desarrollarían en relación al contexto conversacional (Aparici *et al.*, 2001; Diessel, 2004; Tomasello, 2003), así como la hipótesis de la cohesión o apoyo en el lenguaje adulto (Serra, 2000: 443-447) (cf. §3.2.3.), como posteriormente veremos (§7.2.2.). De hecho, el comportamiento funcional de *pero* y *porque* tiene su reflejo en el plano formal, donde también se comportan de un modo similar, de tal modo que sus características funcionales ayudan a comprender cómo se produce la emergencia de las estructuras adversativas y causales a partir de la estructura del diálogo adulto-niño, donde se percibe un “efecto andamiaje” (Bruner, 1983; Cazden, 1983; Varela, 2011).

6.3. CONECTORES Y CONSTRUCCIONES COMPLEJAS: DESARROLLO GRADUAL DESDE LA INTERACCIÓN

Hasta el momento hemos comprobado que los nexos interordinantes en el habla infantil se distinguen, en función de sus propiedades semántico-pragmáticas, en dos grupos diferentes: los que se especializan en una función, sea interpersonal (*pues*) o ideativa (*si*), y los que se caracterizan por su plurifuncionalidad, aunque se inclinan claramente hacia los valores textuales (*pero* y *porque*). Lógicamente, ello se refleja en el plano formal, por lo que resulta particularmente interesante comprobar qué sucede con las construcciones causales y adversativas, tanto por su frecuencia como por su diversidad.

Desde el punto de vista formal, por tanto, los datos descriptivos recabados poco pueden aportar con respecto al uso infantil de las construcciones consecutivo-causales, al no haber detectado usos gramaticales de la partícula. No obstante, hay que destacar el origen pragmático del conector y su considerable rentabilidad comunicativa, puesto que los participantes estudiados lo utilizan exclusivamente como marcador interaccional hasta, al menos, los 4;0 años. A pesar de no disponer de evidencias del uso de *pues* como conector sintáctico, nos atrevemos a conjeturar que el desarrollo de los valores ideativos, y por consiguiente la emergencia de la función gramatical, seguramente se producirá en el periodo escolar y a través de procesos de lecto-escritura, teniendo en cuenta que como nexo gramatical es frecuente en el registro escrito, pero poco habitual en la conversación oral.

La partícula *si*, por su parte, a pesar de su baja frecuencia nos permite realizar algunas afirmaciones sobre el desarrollo de las construcciones condicionales, ya que, con independencia de algunos usos esporádicos en los que desempeña valores pragmáticos, actúa siempre como conector sintáctico. Como hemos comentado en el anterior apartado, los primeros usos de *si* se detectan en unas circunstancias distribucionales y unos patrones combinatorios concretos, de manera que las construcciones condicionales, de acuerdo con nuestros datos, se originan en unos contextos específicos. Hemos detectado cuatro propiedades que apuntan a esta circunstancia: (i) codificación de las formas verbales en indicativo, generalmente en presente; (ii) co-aparición con otros conectores; (iii) anteposición del miembro que incluye la partícula al miembro principal; (iv) por último, elevada frecuencia de construcciones con *si no*. Estos datos indican que, en este caso, el patrón evolutivo es diferente al de las construcciones adversativas (§6.3.1.) y causales (§6.3.2.), como posteriormente explicaremos (§6.3.4.).

Los datos descriptivos recabados con respecto a *pero* y *porque* son más numerosos y más ricos, sobre todo si se analizan desde una óptica evolutiva, prestando atención a su desarrollo y a la redistribución funcional que se produce en su transcurso. Por este motivo, el presente apartado, que pone el foco sobre el plano formal, está centrado en las construcciones adversativas y causales, con el objetivo de comprobar si la coincidencia que *pero* y *porque* muestran desde el punto de vista funcional también se detecta en este ámbito, lo que apuntaría a un patrón de desarrollo común. Al tiempo, esto nos permitirá ilustrar el papel que el adulto desempeña, a través del andamiaje vertical, en el proceso de desarrollo de estas estructuras.

6.3.1. Las construcciones con *pero*: tipos y evolución

Hasta el momento hemos podido comprobar, a través del análisis funcional de los usos infantiles de *pero*, que la partícula presenta una fuerte inclinación en el habla temprana hacia los valores pragmático-discursivos y que su utilización como nexo construccional, en el interior de un enunciado cuya producción depende completa y exclusivamente del niño, es infrecuente. Ahora bien, desde nuestra perspectiva teórica todos los usos de *pero*, tanto los pragmáticos como los gramaticales, son relevantes para comprender y describir adecuadamente la emergencia de las construcciones complejas de tipo adversativo, que tendrían así un origen discursivo en determinadas rutinas conversacionales.

Desde el punto de vista formal, una de las características que más llama la atención de nuestros datos es que *pero* aparece casi siempre en construcciones simples que incluyen al menos un elemento verbal. En cambio, como nexo frasal, es decir, conectando unidades gramaticales no verbales —posibilidad que, como sabemos, presenta el conector en el habla adulta—, su frecuencia es reducida. Hemos detectado, no obstante, algunos ejemplos como el siguiente:

Ejemplo 61. Vit3b_09 (línea 418). Participante: XUN. Edad: 3;1.03

*XUN: <chica> [/] <chica> [/] chica .

*ANC: chica chica ah .

*ANC: una gorila grande o pequeña ?

*XUN: una pequeña <pero> [/] pero así .

*ANC: ah .

*JOR: pero el papá de Tarzán es muy grande .

*ANC: ah y es un gorila también o no .

En total, hemos identificado 13 usos donde la partícula establece una conexión entre unidades frasales, lo que supone solamente el 5,65% ($N = 230$) del total de ocurrencias

registradas. En todos los demás casos (es decir, con una frecuencia del 94,35%; $N = 230$) el conector *pero* está asociado con un verbo, sea éste producido por el niño en su propio enunciado o esté elidido al recuperarlo a partir del contexto verbal inmediatamente precedente¹⁹⁸, como ocurre en los siguientes ejemplos:

Ejemplo 62. Bre6_06 (línea 236). Participante: ELI. Edad: 3;2.21

*JUA: tú .

*ANC: yo tengo gafas (.) y alguien más tiene gafas ?

*ANC: no nadie más .

*ELI: **pero** tú sí .

Ejemplo 63. Mil2_02 (línea 370). Participante: NER. Edad: 3;1.0

CES: por aquí estás [] frío .

*MON: ahí está frío y te enfías (.) tú no tienes catarro (.) verdad ?

*CES: no .

*NER: **pero** yo tampoco .

Nuestros datos indican, por consiguiente, que *pero* está vinculado en el habla infantil a predicciones verbales y que su uso por parte de los niños para conectar unidades frasales es extraño. De una forma u otra, los niños asocian al nexo con construcciones verbales y, por ello, lo utilizan para conectar unidades gramaticales o pragmáticas en las que participan estas unidades, pero casi nunca como conjunción frasal. Esta característica del habla infantil temprana es reveladora, pues, de que el origen de las construcciones complejas adversativas se encuentra en unos patrones verbales concretos que el niño integra gradualmente.

Pues bien, con independencia de la naturaleza verbal o no verbal de las unidades vinculadas por *pero*, las estructuras en las que participa se diferencian entre sí, desde el punto de vista formal, en función de dos parámetros generales: el tipo de estrategia de producción —esto es, si el enunciado que contiene el conector es dependiente o no de un enunciado previo— y el nivel de planificación de la construcción, que es decisivo en el grado de integración de los miembros conectados (cf. §3.3., Tabla 4). De este modo, y partiendo de la mencionada clasificación de Varela (2011), podemos decir que en la muestra analizada hemos identificado cuatro tipos diferentes de construcciones en las que aparece el nexo adversativo.

En primer lugar, *pero* puede aparecer en estructuras que son resultado de una estrategia de producción colaborativa con otro interlocutor, sea éste un adulto o un niño¹⁹⁹, en forma de

¹⁹⁸ La elipsis es, de hecho, uno de los rasgos característicos de la conversación y del registro coloquial, por su fuerte dependencia contextual (cf. Briz, 1998: 83-84).

¹⁹⁹ Como el análisis semántico-pragmático presentado demuestra, es infrecuente que los participantes cohesionen sus enunciados con los de otro niño (cf. §6.2.2.1, Tabla 37), lo que significa que la mayor parte de las construcciones compartidas son producto de una colaboración con el interlocutor adulto.

construcciones compartidas. Es decir, en estos casos se produce una co-construcción con otro hablante, de modo que habitualmente se trata de ejemplos en los que el adulto emite una construcción verbal simple e inmediatamente después el niño produce una construcción encabezada por el conector *pero*, la cual depende de la anterior. El niño establece entonces una conexión entre dos proposiciones codificadas en enunciados independientes y emitidos por hablantes distintos, dando lugar a una construcción compleja de tipo adversativo que se presenta verticalmente y construida de forma conjunta, una estrategia de producción característica del habla infantil y, por ello, bien conocida en el campo (Ochs, 1979a; Ochs, Schieffelin y Platt, 1979; Scollon, 1976, 1979). Así sucede en el siguiente ejemplo:

Ejemplo 64. Bre6_06 (línea 242. Participante: ELI. Edad: 3;2.21

- *ANC: fuego !
 *ELI: qué malo !
 *ANC: quema (.) quema el fuego (..) <Paula> [>].
 *ELI: **pero yo no me <acerco> [*] eh@i [<]** .
 *ANC: no ?
 *ELI: no .

Como vemos, en este caso ELI emite una construcción simple con *pero* situado en posición inicial absoluta y estableciendo una conexión pragmática con el enunciado adulto previo (*quema el fuego*). Las proposiciones de la estructura compleja adversativa, por tanto, no forman parte del mismo enunciado, sino que se codifican en turnos diferentes, pero tomadas de manera conjunta dan lugar a una construcción compleja vertical que se puede parafrasear por *el fuego quema pero yo no me acerco*.

En estas circunstancias, pues, el conector actúa a nivel pragmático, bien como marcador interaccional, bien como marcador discursivo. En el primer caso, como hemos comentado en el anterior apartado, la partícula desempeña valores interpersonales, de tipo conativo o apelativo, por lo que no se produce conexión alguna entre proposiciones, sino que *pero* transmite al interlocutor una posición de desacuerdo. Es decir, la partícula actúa como marcador de un acto ilocutorio reactivo (Briz, 1997: 19). Obsérvese el siguiente ejemplo:

Ejemplo 65. Elf4_03 (línea 411). Participante: IAG. Edad: 3;11.09

- *IAG: yo no sé .
 *MON: cómo que no (.) que ya me contaste muchos cuentos : .
 *MON: tú dime lo que ves en los dibujos .
 *IAG: **pero ahora no me acuerdo .**
 *MON: a ver (.) qué hay aquí ?
 *IAG: me cae la pelota .
 *MON: xxx la pelota xxx .

Como vemos, el adulto (MON) le pide al niño (IAG) que cuente lo que ve en las viñetas, pero éste reacciona negándose. Esta actitud la expresa verbalmente mediante una construcción simple encabezada por un *pero* interaccional, cuya función principal es reforzar este valor conativo: el niño pretende hacer notar al interlocutor la imposibilidad de realizar la acción que le solicita. En este tipo de usos, pues, no se establece una conexión entre proposiciones, sino entre actos enunciativos.

En cambio, cuando *pero* actúa como marcador discursivo establece una conexión entre dos proposiciones, codificadas en enunciados diferentes, y presenta un valor argumentativo (Briz, 1997: 20). Fijémonos en el siguiente ejemplo, en el que encontramos un enunciado del mismo niño (IAG), en una transcripción posterior:

Ejemplo 66. Elf4_04 (línea 219). Participante: IAG. Edad: 3;11.22

*MON: no me traes ese niño a mí que no es mío : .

*MON: ese patito no es mío .

*MON: y lo quería picar pic .

*IAG: **pero no le da picado .**

*MON: no .

*ART: por qué no ?

*MON: xxx por qué ?

En estos casos, pues, el niño recurre a *pero* con el fin de establecer una conexión entre la proposición codificada en su enunciado y una proposición presente en el contexto verbal previo, proposición codificada por un hablante diferente que suele ser un adulto (§6.2.2.1., Tabla 37). Estamos, de este modo, ante una construcción compleja adversativa co-construida con un interlocutor, es decir, una construcción vertical (Scollon, 1976, 1979), cuya correspondencia horizontal sería: *lo quería picar pero no le da picado*.

No obstante, a pesar de esta diferencia, relacionada con las diferentes funciones de la partícula, creemos que desde el punto de vista formal las construcciones infantiles presentan una misma propiedad: dependen de una circunstancia “externa” —por decirlo de alguna manera— a la propia producción infantil, sea el contexto extralingüístico, sea el contexto verbal previo²⁰⁰. Es decir, el niño pronuncia un enunciado en el que el conector, situado en posición inicial absoluta, establece una conexión pragmática con una intervención previa de un interlocutor diferente, de ahí que consideremos que en ambos casos nos encontramos ante

²⁰⁰ De ahí que, al observar el tipo de cohesión, hayamos analizado también los usos interaccionales, y no solamente los usos textuales, dando así cabida a un tipo de cohesión que podemos denominar *exofórica*, en la que se establece una relación entre un evento extralingüístico y el enunciado infantil.

construcciones compartidas. Por tanto, lo característico de este tipo de estructuras es que aparecen en un *intercambio*, que se define como “la combinación de dos intervenciones de distintos interlocutores” (Briz y Pons Bordería, 2010: 329).

A continuación, un paso más allá en cuanto a nivel de integración, se encuentran las *construcciones individuales*, que son emitidas enteramente por el niño, por lo que ya no estamos ante construcciones dependientes, sino que la estrategia de producción es individual. Así, las dos proposiciones, y por consiguiente las dos unidades conectadas, son codificadas gramaticalmente por el niño, en una o varias intervenciones, y esta característica las diferencia de las *construcciones compartidas*. Sin embargo, *pero*, en estas circunstancias, sigue desempeñando funciones pragmáticas, en este caso como marcador discursivo, porque establece una conexión entre unidades comunicativas, lo que las diferencia de las *construcciones integradas*.

Como en el caso anterior, también es necesario distinguir entre dos tipos, aunque en esta ocasión las diferencias dejan huella en el aspecto formal. Así, por un lado se encuentran las *construcciones individuales en varias intervenciones*, en las que el niño emite los dos miembros de la construcción compleja de manera vertical, en intervenciones diferentes²⁰¹. Por ejemplo:

Ejemplo 67. Vit4_03 (línea 441). Participante: JOR. Edad: 3;3.24

*JOR: en un coche feo de monstruos .

*JOR: **de lobos y de todo (.) de culebras y de ricorontes [*] malos y de cocodilos [*] de tigurones [*] .**

*ANC: qué miedo no no te daba miedo ?

*JOR: **pero después yo <tiré> [?] el coche y los <metí> [?] en el coche .**

*ANC: y los +//.

JOR: ++ y maté a las culebras y a los xxx malos a los tigurones [] y todo maté !

*ANC: ah y ya el coche volvió a ser bueno otra vez no ?

En este caso vemos que se intercala entre los enunciados infantiles conectados por *pero* una intervención adulta, después de la cual el niño recupera el turno de palabra y continúa con el relato de los hechos. Para ello recurre a una construcción encabezada por *pero*, aprovechándose así de su valor ilativo, que conecta con su propio enunciado anterior.

Algo similar ocurre en el siguiente ejemplo, con la diferencia de que las intervenciones infantiles se encuentran inmediatamente una tras otra, yuxtapuestas, sin que se intercale

²⁰¹ Para ello puede necesitar de un turno o de varios, de ahí que hayamos descartado partir de esta unidad interaccional, como hacía Varela (2011), en la clasificación formal que aquí presentamos. Como hemos explicado previamente, el sistema de unidades propuesto por el Grupo Val.Es.Co. resulta particularmente útil para describir no sólo la conversación oral adulta, sino también el habla infantil (cf. Briz, 2000; Briz y Pons Bordería, 2010).

ninguna intervención reactiva de otro interlocutor entre ambas. En estas circunstancias, el turno infantil sigue siendo el mismo y el niño conecta los dos enunciados, separados por una pausa larga, mediante *pero*:

Ejemplo 68. Elf3_08 (línea 169). Participante: RIC. Edad: 3;4.17

*RIC: xxx (.) Artai (.) xxx .

RIC: ahoa [] cobas [*] tú (.) vale : ?

*RIC: **ahoa [*] cobas [*] tú (.) no yo .**

*RIC: **peo [?] [*] (.) yo nexexito [*] algo (.) pa pagá [*] : .**

RIC: yo nexexito [] pa [*] pexá [*] .

*MON: coidado coa xxx .

ART: dexpoix [] xxx .

Es decir, la diferencia radica en que los enunciados conectados pertenecen a turnos diferentes en el ejemplo 67, mientras que en el ejemplo 68 el turno de habla sigue siendo el mismo, motivo por el cual hemos considerado más apropiado partir de una unidad conversacional diferente, como la *intervención / enunciado* (cf., para una definición, Briz, 1998: 52-58; Briz y Pons Bordería, 2010). Con independencia de esta circunstancia, formalmente estamos ante construcciones parecidas, en las que *pero* actúa como conector pragmático estableciendo una ligazón entre dos enunciados que pertenecen a intervenciones diferentes, pero cuya producción depende completamente del niño. Por tanto, este tipo de construcciones individuales son, como las compartidas, construcciones verticales (Scollon, 1976, 1979), con la diferencia de que no aparecen en un intercambio, sino en varias intervenciones.

Las *construcciones individuales en una intervención*, en cambio, presentan características formales parcialmente diferentes, ya que su nivel de integración es mayor. De hecho, ya no se trata de construcciones verticales, sino horizontales, puesto que las unidades conectadas son emitidas por el niño en una única intervención, formada a su vez por varios enunciados. En este sentido, la presencia reiterada de pausas en su interior²⁰², especialmente antes del propio conector, es una circunstancia indicativa de que el nivel de planificación de estas construcciones no es todavía el idóneo y que, por tanto, todavía no se produce una integración máxima. Es evidente, pues, que presentan, frente a las construcciones individuales

²⁰² Recordemos que en el corpus Koiné, de acuerdo con las convenciones del formato CHAT, las pausas se marcan mediante un punto inserto entre dos paréntesis —“[(.)]”—, para las pausas cortas, y dos puntos entre paréntesis, —“[(.)]”— para las pausas prolongadas (MacWhinney, 2000a: §7.10.3.).

en varias intervenciones, un mayor nivel de integración, ya que la pausa entre los miembros conectados no es tan marcada, de ahí que estemos ante estructuras horizontales:

Ejemplo 69. Vit3b_06 (línea 289). Participante: JOR. Edad: 2;8.02

- *PIL: y entonces qué era ?
- *JOR: era un lagalto [*] .
- *PIL: tan grande tan grande ?
- *JOR: **sí (.) sí que era (.) pero <lo co(mió)> [/] lo comió [/] lo comió un cocorilo [*] .**
- *PIL: uy canta película .
- *PIL: a ver qué lle toca a Xacobo .
- *JOR: qué es ezo [*] ?

Ejemplo 70. Vit4_08 (línea 291). Participante: JOR. Edad: 3;7.08

- *JOR: pues yo +/.
- *XUN: sí juego en Madrid .
- *CHE: en Madrid ?
- *JOR: **yo juego en Madrid con Sergio (..) pero con otro (.) <el que vive> [/] el que vive en Madrid .**
- *CHE: y tú Xacobo ?
- *XAC: y yo juego al fútbol [*] en Padrón .
- *CHE: en Santiago también se puede jugar .

Como se puede apreciar, las intervenciones están formadas por varios enunciados, que se corresponden con los *actos*, y el conector establece un vínculo entre ellos. En estas circunstancias, pues, *pero* sigue siendo un conector pragmático, aunque está muy cerca de funcionar a nivel gramatical, como conector sintáctico.

Por último, las *construcciones integradas* son también construcciones individuales²⁰³ y horizontales pero que carecen, frente a los tipos anteriormente descritos, de pausas en su interior y suponen, en consecuencia, el nivel máximo de planificación e integración. Es decir, *pero* aparece en el interior de un enunciado y establece una conexión sintáctica:

Ejemplo 71. Vit4_02 (línea 377). Participante: XUN. Edad: 3;2.00

- *CHE: nunca viste un cisne ?
- *XUN: **<sí vi uno negro [*]> [>] muy bonito pero ese es muy feo .**
- *JOR: <sí yo lo vi> [<] .

Como se puede comprobar, estas construcciones responden a la estructura prototípica de las construcciones adversativas en las gramáticas adultas, de tal modo que *pero* actúa como

²⁰³ De hecho, Varela (2011) hablaba solamente de construcciones compartidas frente a construcciones individuales, en cuyo interior distinguía tres tipos: las que requieren de varios turnos, las que requieren de uno y las integradas. No obstante, hemos considerado apropiado hacer de estas últimas una categoría aparte, teniendo en cuenta las diferencias que venimos comentado, sobre todo en cuanto a nivel de integración de sus conjuntos verbales, diferencias que se reflejan estructuralmente en las distintas unidades conversacionales implicadas.

conector sintáctico, vinculando dos unidades gramaticales, y sus correspondientes proposiciones, bajo la misma unidad melódica.

De lo expuesto hasta aquí se deduce que existe un paralelismo evidente entre las funciones de los conectores, en este caso *pero*, y la forma de las estructuras en que participan, tal y como habíamos previsto (cf. §3.3., Tablas 4 y 5):

Tabla 55. Funciones de *pero*, unidades implicadas y tipos de construcciones

Función de <i>pero</i>	Unidades vinculadas	Tipo de construcción
Marcador interaccional	Turnos	Construcción compartida
Marcador discursivo	Intervenciones	Construcciones individuales en varias intervenciones
Marcador discursivo	Enunciados o actos	Construcciones individuales en una intervención
Nexo gramatical	Unidades gramaticales (construcciones verbales)	Construcciones integradas

Así pues, las estructuras con *pero* encontradas en nuestros datos forman parte de un *continuum* cuyos extremos corresponden con las construcciones compartidas, por un lado, y las construcciones integradas, por el otro, entre los cuales quedan situadas las construcciones individuales. Esta tipología construccional se corresponde con las funciones de los conectores y con las unidades estructurales, conversacionales o gramaticales, implicadas.

Estos cuatro tipos construccionales se distribuyen de forma muy diferente en nuestros datos, y consideramos que este aspecto, junto con el funcionamiento de *pero* en el periodo analizado y la evolución hallada en cuanto al tipo de cohesión establecida (§6.2.2.1.), puede revelar una interesante tendencia hacia el discurso compartido que gradualmente va perdiendo relevancia conforme avanza el desarrollo lingüístico. Todos estos parámetros, tomados conjuntamente, indican que los niños van ganando independencia y autonomía en la producción de las construcciones en las que aparecen los nexos interordinantes. Obsérvese al respecto la tabla 56, en la que exponemos la distribución encontrada en los datos de *pero* en lo que tiene que ver con el plano formal:

Tabla 56. Tipos de construcciones con *pero*

Participante	Compartidas	Individuales (varias intervenciones)	Individuales (una intervención)	Integradas	Ambiguas	Total
ANP	13	3	3	0	2	21
CEC	6	0	1	0	0	7
ELI	6	1	1	0	2	10
IAG	23	4	9	3	2	41
JOR	17	4	4	4	2	31
NER	6	0	0	0	1	7
PAU	-	-	-	-	-	-
RIC	14	5	6	2	5	32
XAC	9	0	0	1	0	10
XUN	36	9	6	17	3	71
Total	130 (56,52%)	26 (11,30%)	30 (13,04%)	27 (11,74%)	17 (7,39%)	230 (100%)

Así pues, en nuestros datos más de la mitad de las construcciones en las que participa *pero* responden a construcciones compartidas, que son el tipo más frecuente con mucha diferencia, ya que superan el 56% ($N = 230$). Esto quiere decir que la estrategia de producción independiente, característica de las construcciones individuales e integradas, está presente en menos de la mitad de los usos registrados. Los tres tipos restantes se distribuyen de forma bastante equitativa, si bien las construcciones individuales en una intervención presentan una frecuencia ligeramente superior, por encima del 13% ($N = 230$). Puede resultar llamativo que las construcciones integradas, las construcciones adversativas “prototípicas”, presenten una presencia escasa en los datos, y más si tenemos en cuenta, además, que la mayoría —concretamente 17 de 27— han sido detectadas en la producción de un único participante, XUN. Por tanto, el porcentaje de construcciones integradas, cercano al 12% ($N = 230$), sería todavía inferior en caso de no contar con los datos de este niño, cuyo avanzado nivel de desarrollo gramatical seguramente ha influido en la emergencia temprana de estas estructuras.

Estos datos descriptivos indican que en el periodo 2;0-4;0 años la estrategia de producción compartida es la más habitual. No obstante, desde el punto de vista evolutivo resulta interesante observar posibles cambios en las frecuencias de cada tipo de construcción,

pues se trata de un aspecto clave para comprender el origen y desarrollo temprano de las construcciones complejas. En este sentido, en el primer estadio establecido (2;0-2;6), solamente hemos detectado dos usos de *pero* en el habla de un único participante, RIC, que formalmente responden a una construcción compartida (50%) y a una construcción individual en varias intervenciones (50%). Como es evidente, los datos disponibles en este estadio son muy escasos como para que puedan servir de evidencia del desarrollo gramatical.

En cambio, en el estadio II (2;6-3;0) se han registrado 41 usos de *pero* (el 17,83% del total; $N = 230$), cuya distribución resulta interesante:

Tabla 57. Construcciones con *pero* en el estadio II

Participante	Compartidas	Individuales en varias intervenciones	Individuales en una intervención	Integradas	Ambiguas
ANP	0	0	0	0	1
CEC	6	0	0	0	0
ELI	0	0	0	0	0
IAG	0	0	0	0	0
JOR	1	0	2	0	0
NER	0	0	0	0	0
PAU	0	0	0	0	0
RIC	0	0	1	0	2
XAC	5	0	0	0	0
XUN	14	1	1	6	1
Total	26 (63,41%)	1 (2,44%)	4 (9,76%)	6 (14,63%)	4 (9,76%)

Las estructuras más frecuentes entre los 2;6 y los 3;0 años, como refleja la tabla, son con diferencia las construcciones compartidas, cuya frecuencia es superior al 63%, mientras que los tres tipos restantes tienen una presencia esporádica, con la excepción de las construcciones integradas, que suponen cerca del 15% del total ($N = 41$). Ahora bien, hay que ser conscientes de que una gran parte de los usos identificados en este estadio pertenecen, de nuevo, a XUN y que, de hecho, todos los usos de *pero* en construcciones integradas han sido detectados en su producción. Recordemos, además, que XUN presentaba un nivel de desarrollo gramatical por encima de la media en todas las franjas de edad (cf. §6.1.2., Figura 5), por lo que es posible que esta circunstancia haya influido en la temprana aparición de este tipo de estructuras. Las

construcciones individuales, en conjunto, suponen solamente el 12,2% ($N = 41$), de modo que en esta franja de edad no parecen construcciones muy importantes.

Con independencia de esta circunstancia, que conviene tener en cuenta, en general se perciben cambios significativos en la transición hacia el tercer estadio (3;0-3;6), donde los niños han utilizado el conector *pero* hasta en 119 ocasiones, lo que supone más de la mitad de los usos registrados del nexos adversativo (51,74%; $N = 230$):

Tabla 58. Construcciones con *pero* en el estadio III

Participante	Compartidas	Individuales en varias intervenciones	Individuales en una intervención	Integradas	Ambiguas
ANP	8	2	1	0	0
CEC	0	0	1	0	0
ELI	6	1	1	0	1
IAG	4	1	2	1	0
JOR	11	2	1	3	1
NER	5	0	0	0	1
PAU	0	0	0	0	0
RIC	12	1	1	0	1
XAC	2	0	0	1	0
XUN	22	8	5	11	2
Total	70 (58,82%)	15 (12,61%)	12 (10,08%)	16 (13,45%)	6 (5,04%)

Como vemos, en esta franja de edad se produce un leve descenso en la frecuencia de las construcciones compartidas, situándose ligeramente por debajo del 59%, así como en las construcciones integradas, que ahora apenas alcanzan el 13,5% ($N = 119$). Sin embargo, y como antes, una gran parte de los usos de *pero* en construcciones integradas corresponden a XUN, por lo que es posible que estas estructuras presenten una frecuencia todavía menor en este estadio. Consideramos especialmente interesante que las construcciones individuales aumenten su frecuencia en esta etapa, alcanzando, en conjunto, una frecuencia del 22,68%; las construcciones individuales que requieren de varias intervenciones son ligeramente más frecuentes, con un 12,61%, frente al 10,08% de las que se emiten en una ($N = 119$).

Así pues, lo destacable es el descenso que se produce, a partir de los 3;0 años, en las construcciones compartidas, hecho que tiene como contrapartida un aumento en las construcciones individuales, sobre todo las que requieren de más de una intervención. Esta

tendencia, con pequeñas alteraciones, se mantiene en el estadio final (3;6-4;0), en el que se han detectado 68 usos de *pero* (el 29,56%; $N = 230$):

Tabla 59. Construcciones con *pero* en el estadio IV

Participante	Compartidas	Individuales en varias intervenciones	Individuales en una intervención	Integradas	Ambiguas
ANP	5	1	2	0	1
CEC	0	0	0	0	0
ELI	0	0	0	0	1
IAG	19	3	7	2	2
JOR	5	2	1	1	1
NER	1	0	0	0	0
PAU	0	0	0	0	0
RIC	1	3	4	2	2
XAC	2	0	0	0	0
XUN	0	0	0	0	0
Total	33 (48,53%)	9 (13,24%)	14 (20,59%)	5 (7,35%)	7 (10,29%)

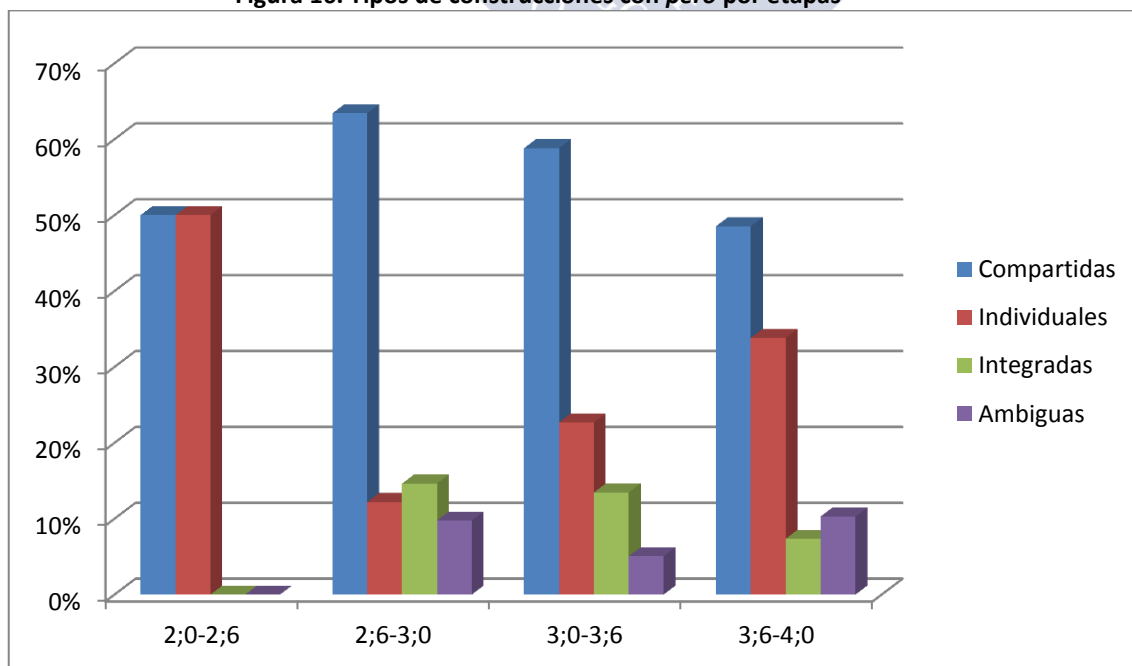
Se puede apreciar perfectamente que las construcciones compartidas continúan perdiendo presencia, de tal modo que ahora suponen, por primera vez en todo el periodo estudiado, menos de la mitad de los usos registrados, superando levemente el 48,5% ($N = 68$). La no participación de XUN en este último estadio tiene como consecuencia un descenso en las construcciones integradas, que apenas superan el 7%. Este participante es el niño en cuya producción tiene más peso la función gramatical de *pero* (§6.2.1., Tabla 30) y, por tanto, donde más construcciones integradas se han detectado (cf. Tabla 56), de manera que su ausencia en este estadio final afecta de alguna forma a los datos en su conjunto, por lo que tendremos en cuenta esta circunstancia a la hora de interpretar y valorar los resultados (§7.2.2.2.).

Al igual que sucedía en el estadio III, resulta significativo el aumento de la frecuencia de las construcciones individuales, que en conjunto suponen ya el 33,83% del total ($N = 68$). Esto quiere decir que en esta fase final una de cada tres construcciones con *pero* se presentan en forma de construcciones individuales. Es más, junto con las construcciones integradas, podemos decir que ya más del 40% de los usos de la partícula adversativa se dan en estructuras emitidas de manera independiente por el niño. Aunque el aumento se produce en

ambos tipos de construcciones individuales, en este estadio las más frecuentes son las que requieren de una única intervención, que suponen más del 20%, mientras que las que se producen a través de varias aumentan ligeramente su presencia y se sitúan por encima del 13% ($N = 68$).

Por tanto, en líneas generales existen algunos aspectos que conviene resaltar, por cuanto resultan significativos para el desarrollo sintáctico y son indicativos de un determinado patrón evolutivo de las construcciones complejas interordinadas, en este caso de tipo adversativo. Por un lado, se percibe claramente un descenso gradual de la estrategia de producción compartida, que progresivamente van cediendo terreno en favor del resto estructuras, que son de producción individual. En principio, la frecuencia de las construcciones integradas se mantiene más o menos estable, con una presencia esporádica, e incluso sufre un descenso en el estadio IV, si bien se debe a un efecto de composición de la muestra relacionado con la ausencia de XUN en esta etapa. Por consiguiente, y por otra parte, las construcciones individuales aumentan paulatinamente su frecuencia de uso: 12,2% (II) > 22,68% (III) > 33,83% (IV). Es relevante también el hecho de que en el estadio III sean las construcciones individuales en varias intervenciones las que superan ligeramente a las que se emiten en una, mientras que en el estadio IV son éstas las que aumentan considerablemente su frecuencia. Este patrón evolutivo queda reflejado en el siguiente gráfico, en el que, por comodidad descriptiva, aunamos los datos relativos a los dos tipos de construcciones individuales:

Figura 16. Tipos de construcciones con *pero* por etapas



En definitiva, los datos aquí presentados indican que inicialmente los niños co-construyen las construcciones adversativas con el interlocutor adulto, de ahí la presencia reiterada de *pero* en el interior de intercambios, de manera que en las fases iniciales los niños se apoyan en las intervenciones adultas para formar construcciones adversativas. Sin embargo, progresivamente van ganando independencia en este sentido, lo que tiene su reflejo en el aumento gradual de construcciones individuales y, en consecuencia, en la utilización del nexo para vincular intervenciones o enunciados distintos, pero de producción infantil. Esta tendencia, efectivamente, es coherente con el hecho de que las que requieren de varias intervenciones predominan en el estadio III y, en cambio, las que requieren de una hagan lo propio en el siguiente estadio, a partir de los 3;6 años. Estas últimas suponen un grado mayor de integración y de planificación, por lo que puede decirse que el patrón aquí identificado apunta a mayor independencia, mayor capacidad de integrar los dos conjuntos de una construcción compleja adversativa y, por tanto, mayor planificación a la hora de producir este tipo de estructuras. Consideramos que el adulto, a través del andamiaje vertical y de la retroalimentación verbal, puede tener un papel destacado en este avance construccional, como veremos posteriormente (§6.3.3.).

6.3.2. Las construcciones con *porque*: tipos y evolución

Los datos obtenidos con respecto a las construcciones con *porque*, desde el punto de vista formal, son similares a los que presentan las estructuras en las que participa *pero*. Ahora bien, y como sucedía en el plano funcional, existen algunas diferencias interesantes que conviene tener en cuenta. Para empezar, frente a la presencia esporádica de *pero* en construcciones no verbales, el conector causal actúa con mayor frecuencia como nexo frasal. En concreto, hemos detectado 24 usos de *porque* para conectar unidades no verbales, lo que supone un 11,54% de los usos registrados de la partícula ($N = 208$).

Esta primera diferencia tiene su explicación, en nuestra opinión, en una de las particularidades del discurso adulto-niño, especialmente presente en las fases iniciales del desarrollo: la abundancia de interrogativas en el habla del adulto (§6.3.3., Tabla 65 y Tabla 66). Una gran parte de los usos de *porque* como conector frasal se dan precisamente en estas circunstancias, en las que observamos que el niño completa la segunda parte de un par de adyacencia pregunta-respuesta mediante construcciones formadas exclusivamente por el conector *porque*, que encabeza el enunciado, y el adverbio de afirmación *sí* o el adverbio

negativo *no*. Es decir, hablamos de ejemplos como los siguientes, donde *pero* actúa como marcador interaccional y señala la alternancia de turnos:

Ejemplo 72. Elf3_08 (línea 17). Participante: IAG. Edad: 3;5.24

*MON: por qué no se comen los del suelo ?

*IAG: **poque** [*] **no** .

Ejemplo 73. Vit2_11 (línea 472). Participante: XUN. Edad: 2;1.15

*XUN: cochino .

*PIL: es un cochino .

*PIL: por qué ?

*XUN: **porque** **sí** .

*PIL: porque sí (.) no .

Independientemente de esta circunstancia, en todos los demás casos (88,46%; $N = 208$), la partícula está asociada con la presencia de al menos un elemento verbal. Esto significa que *porque*, como el conector adversativo, está frecuentemente vinculado a predicciones verbales en el habla infantil temprana.

Las coincidencias entre los dos nexos van más allá de este aspecto y vuelven a manifestarse en lo que tiene que ver con el tipo de estructuras en que participan. De hecho, *porque* también muestra, como *pero*, una relación entre su función, el tipo de unidad vinculadas y el tipo de construcción en que aparece (cf. §6.3.1., Tabla 55). Así, al igual que sucedía con las construcciones adversativas, la estrategia de producción más frecuente es la cooperación con un interlocutor adulto, por lo que las construcciones compartidas son, de nuevo, las que mayor presencia tienen en los datos. Habitualmente, *porque* actúa en estas estructuras como marcador discursivo²⁰⁴ y establece, por tanto, una conexión pragmática entre dos enunciados emitidos por hablantes distintos, esto es, entre dos intervenciones de un intercambio. De este modo, la construcción infantil actúa como conjunto dependiente de la construcción adulta y la construcción compleja causal se presenta verticalmente, con cada proposición facilitada por interlocutores diferentes (Ochs, Schieffelin y Platt, 1979; Scollon, 1976, 1979):

Ejemplo 74. Elf4_01 (línea 84). Participante: IAG. Edad: 3;6.08

*MON: entonces le dice el niño : +"/.

*MON: +" no llores Saleta (.) era su amigo Felipe (.) no llores Saleta (.) yo te ayudaré y se subió .

*MON: **se subió por aquí** .

*IAG: **porque no se lastima** .

²⁰⁴ Recordemos que *porque* actúa en muchas menos ocasiones como marcador interaccional que *pero* (§6.2.2., Tabla 36 y Tabla 41).

- *MON: y ella se lastima ?
 *MON: es que ella tenía faldas y se lastimaba las piernas y él tiene pantalón .
 *IAG: sí .

A continuación, la partícula también participa en construcciones individuales que, por un lado, pueden requerir varias intervenciones infantiles, con la posibilidad de que un enunciado de otro interlocutor se intercale entre ambas:

Ejemplo 75. Mil2_05 (línea 286). Participante: NER. Edad: 3;6.23

- *MON: César (.) ahora te toca (.) vale ?
 *NER: **a ver si lo aprende .**
 *MON: eso .
 *NER: **porque yo [/] yo ya aprendí .**
 *CES: <qué era> [/] qué era este ?
 *MON: ese era un perro .
 *CES: este ?

En estos casos, pues, seguimos estando ante construcciones verticales, como sucede con las construcciones compartidas. Sin embargo, y por otra parte, los niños pueden emitir construcciones individuales en una única intervención, ya de manera horizontal, aunque con pausas significativas entre sus unidades, indicando que el grado de integración de los dos conjuntos no es pleno:

Ejemplo 76. Vit4_08 (línea 375). Participante: XUN Edad: 3;5.29

- *CHE: yo nunca me monté ahí .
 *XUN: porque eso es pequeñito .
 *CHE: eso es para niños yo ahí no cojo a que no .
 *XUN: **no porque (.) si te montas ahí lo rompes : .**
 *XUN: eso verde .
 *CHE: yo es que ya no juego sabéis ?
 *XUN: por qué ?

Cuando la estrategia de producción es individual, *porque* actúa como marcador discursivo, pues permite a los niños organizar y cohesionar su discurso y, al tiempo, establecer una conexión causal entre unidades comunicativas diferentes. No ocurre lo mismo en las construcciones integradas, que suponen el extremo del *continuum*, el grado máximo de integración, en donde la partícula desempeña funciones estrictamente gramaticales, como nexo de una construcción causal, por lo que establece una relación de causalidad entre dos proposiciones codificadas por el niño bajo el mismo contorno entonativo:

Ejemplo 77. Vit4_01 (línea 277). Participante: XAC Edad: 3;7.30

- *JOR: www .

- *XUN: www .
 *XAC: www .
 *XAC: **yo no lloré porque yo soy más listo que tú .**
 *ANC: y no lloraste ?
 *ANC: y te dejaron solo (.) en dónde ?
 *XAC: en el circo .

Estos cuatro tipos construccionales se distribuyen de forma relativamente diferente al caso de *pero*, aunque en general se percibe un patrón común. Los datos hallados en este sentido han sido los que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 60. Tipos de construcciones con *porque*

Participante	Compartidas	Individuales (varias intervenciones)	Individuales (una intervención)	Integradas	Ambiguas	Total
ANP	18	4	4	1	2	29
CEC	6	0	2	0	0	8
ELI	3	4	2	1	1	11
IAG	17	5	5	1	3	31
JOR	14	3	0	9	0	26
NER	2	1	0	1	0	4
PAU	2	2	0	0	0	4
RIC	12	8	1	6	0	27
XAC	5	2	2	6	1	16
XUN	10	10	13	19	0	52
Total	89 (42,79%)	39 (18,75%)	29 (13,94%)	44 (21,15%)	7 (3,37%)	208 (100%)

Como se puede apreciar en la tabla, en líneas generales la tendencia descrita para el conector *pero* se vuelve a repetir de forma similar en el conector causal, con el evidente predominio de las construcciones compartidas frente a las categorías restantes, que se reparten las frecuencias de forma bastante equilibrada. Sin embargo, en el caso de *porque* la estrategia compartida no tiene tanto peso como en las construcciones con *pero*, pues no alcanzan la mitad de los usos registrados y apenas se aproximan al 43% ($N = 208$). En este mismo sentido, la frecuencia de las construcciones individuales en varias intervenciones es también ligeramente superior y, sobre todo, el de las construcciones integradas, que superan los veinte puntos porcentuales. Parece, por tanto, que el análisis de las construcciones con *porque* desde

un punto de vista formal indica que esta partícula aparece en mayor medida que *pero* en construcciones integradas y, por consiguiente, que actúa con más asiduidad como nexo gramatical en construcciones complejas.

Observando estos datos desde el punto de vista evolutivo, y comprobando cómo se distribuyen estas categorías en cada franja de edad, llegamos a la misma conclusión, puesto que la tendencia general es semejante a la de *pero*, con algunas diferencias que conviene tener presentes. Así, en el primer estadio evolutivo, los usos registrados de la partícula son escasos, ya que solamente se han detectado 11 (un 5,29% del total; $N = 208$):

Tabla 61. Construcciones con *porque* en el estadio I

Participante	Compartidas	Individuales (varias intervenciones)	Individuales (una intervención)	Integradas	Ambiguas
ANP	0	0	0	0	0
CEC	1	0	0	0	0
ELI	0	0	0	0	0
IAG	0	0	0	0	0
JOR	2	0	0	2	0
NER	0	0	0	0	0
PAU	0	0	0	0	0
RIC	2	0	0	0	0
XAC	0	0	0	0	0
XUN	2	0	1	1	0
Total	7 (63,64%)	0 (0%)	1 (9,09%)	3 (27,27%)	0 (0%)

A pesar de que los datos disponibles son escasos, resulta significativo el predominio de las construcciones compartidas, cercanas al 64% de frecuencia, mientras que solamente se ha registrado un caso de construcción individual, emitida en este caso en una intervención ($N = 11$). Llama la atención también que más del 27% de los usos registrados en esta franja de edad se dan en construcciones integradas, pero hay que destacar que este porcentaje se corresponde con tres usos de dos niños, JOR y XUN. Recordemos que justamente estos dos participantes mostraban un nivel de desarrollo lingüístico por encima de la media (§6.1.2., Figura 5). Es posible, pues, que este hecho haya podido influir en la temprana utilización de *porque* como conector sintáctico.

En el estadio II (2;6-3;0), en donde se han registrado 37 usos de *porque* (17,79%; $N = 208$), se perciben ya algunas diferencias bastante marcadas con respecto a *pero*, tal y como se puede comprobar en la siguiente tabla:

Tabla 62. Construcciones con *porque* en el estadio II

Participante	Compartidas	Individuales (varias intervenciones)	Individuales (una intervención)	Integradas	Ambiguas
ANP	1	0	0	0	0
CEC	4	0	2	0	0
ELI	1	0	0	0	0
IAG	1	0	0	0	1
JOR	6	2	0	2	0
NER	0	0	0	0	0
PAU	0	0	0	0	0
RIC	0	0	0	0	0
XAC	3	1	2	0	1
XUN	2	0	5	3	0
Total	18 (48,65%)	3 (8,11%)	9 (24,32%)	5 (13,51%)	2 (5,41%)

De nuevo, las construcciones compartidas constituyen las más frecuentes entre los 2;6 y los 3;0 años, si bien en menor medida que en el caso de *pero*, ya que suponen cerca del 49% del total ($N = 37$), y recordemos que las construcciones compartidas adversativas no se situaban por debajo del 50% hasta el estadio final (cf. §6.3.1., Figura 16). La frecuencia de las construcciones integradas ronda el 13,5%, aunque todas estas estructuras han sido detectadas de nuevo en la producción de JOR y XUN. Por otra parte, vemos que las construcciones individuales suponen, en conjunto, un 32,44% ($N = 37$) de los datos, esto es, uno de cada tres usos del conector *porque* aparecen en construcciones de este tipo. Esta circunstancia también se daba en los datos de *pero*, concretamente en el estadio III, por lo que podemos afirmar que *porque* parece anticiparse en este sentido. Además, las construcciones individuales más frecuentes, y con bastante diferencia además, son las que requieren una intervención, alcanzando cerca del 25% de los usos totales, frente al 8,11% de las que se emiten en varias ($N = 37$), un aspecto en el que vuelve a existir falta de coincidencia con respecto a *pero*.

Las tendencias, en cambio, se invierten en el estadio III, en el que se han registrado 86 usos de *porque*, lo que supone el grueso de los datos disponibles para esta partícula, con un 41,35% sobre el total ($N = 208$):

Tabla 63. Construcciones con *porque* en el estadio III

Participante	Compartidas	Individuales (varias intervenciones)	Individuales (una intervención)	Integradas	Ambiguas
ANP	10	3	0	0	2
CEC	1	0	0	0	0
ELI	0	3	1	1	1
IAG	2	0	2	1	0
JOR	4	1	0	2	0
NER	1	0	0	0	0
PAU	1	1	0	0	0
RIC	2	4	1	3	0
XAC	1	0	0	0	0
XUN	6	10	7	15	0
Total	28 (32,56%)	22 (25,58%)	11 (12,79%)	22 (25,58%)	3 (3,49%)

Como se puede apreciar, la frecuencia de construcciones compartidas desciende hasta situarse por debajo del 33% ($N = 86$). Las construcciones integradas, en cambio, aumentan su frecuencia más de 12 puntos y se sitúan, por primera vez, por encima del 25% ($N = 86$), un dato que demuestra que gradualmente este tipo de estructuras, en las que *porque* actúa como conector sintáctico, van ganando presencia en el habla de los niños. Por último, si tomamos conjuntamente los datos de las construcciones individuales observamos que constituyen el tipo más frecuente, con un 38,37% de los datos ($N = 86$). Es decir, al igual que en el caso de *pero*, la partícula *porque*, analizada desde el plano formal, apunta a la importancia de las producciones emitidas enteramente por el niño a partir de los 3;0 años. Además, y a diferencia de lo que ocurría en el estadio II, ahora las construcciones individuales en varias intervenciones son las que mayor frecuencia presentan, superando el 25%, porcentaje que dobla al de las construcciones individuales emitidas en una, que no alcanzan el 13% ($N = 86$).

Por último, en el estadio IV, en el que se han detectado 74 usos de *porque* (35,57%; $N = 208$), hemos hallado la siguiente distribución:

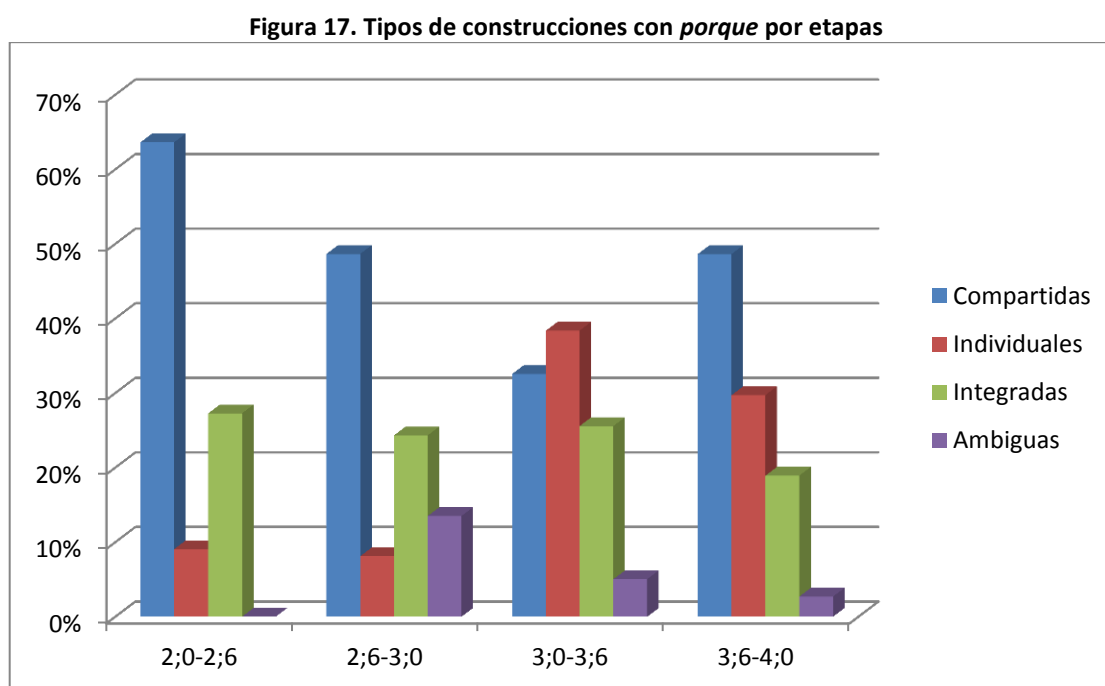
Tabla 64. Construcciones con *porque* en el estadio IV

Participante	Compartidas	Individuales (varias intervenciones)	Individuales (una intervención)	Integradas	Ambiguas
ANP	7	1	4	1	0
CEC	0	0	0	0	0
ELI	2	1	1	0	0
IAG	14	5	3	0	2
JOR	2	0	0	3	0
NER	1	1	0	1	0
PAU	1	1	0	0	0
RIC	8	4	0	3	0
XAC	1	1	0	6	0
XUN	0	0	0	0	0
Total	36 (48,65%)	14 (18,92%)	8 (10,81%)	14 (18,92%)	2 (2,70%)

La tendencia descendente de las construcciones compartidas se rompe en este último estadio, de manera que vuelven a suponer, como en el estadio II, un 48,65% de los usos totales ($N = 74$). En nuestra opinión, estos datos se deben, en parte, al participante IAG, que presenta 14 usos de *porque* en estos contextos, lo que viene a significar que cerca del 40% de todas las construcciones compartidas en este periodo se deben a él. Este aumento implica, lógicamente, un descenso en los demás tipos, como se aprecia, por ejemplo, en las construcciones integradas, cuya frecuencia baja en torno a siete puntos con respecto al estadio anterior, situándose cerca del 19% ($N = 74$). Cabe señalar, no obstante, que en este estadio final no disponemos de datos de XUN (§5.3.1.2., Tabla 9), lo que sin duda ha influido en este descenso. Las construcciones individuales también disminuyen su frecuencia, de manera que ahora suponen un 29,73% de los datos, aunque se mantiene la predominancia de las emitidas en varias intervenciones, próximas al 19%, frente a las que lo hacen en una, que apenas superan el 10% ($N = 74$).

Así pues, observando las construcciones en que aparece *porque* desde el punto de vista formal, comprobamos, en líneas generales, una tendencia muy parecida a la revelada por las construcciones con *pero*: la estrategia compartida es la más frecuente a lo largo del periodo cronológico analizado, sobre todo en los estadios iniciales, antes de los 3;0 años, mientras que las construcciones individuales aumentan su frecuencia gradualmente. No obstante, en el caso

del conector causal los datos tienen un comportamiento más irregular, y son por tanto más difíciles de interpretar, ya que no se percibe la tendencia que llevaba de las construcciones compartidas a las integradas, pasando primero por las individuales en varias intervenciones y las individuales en una, por este orden. En este mismo sentido, las construcciones individuales llegan a constituir las más frecuentes en un estadio, concretamente entre los 3;0 y los 3;6 años, una circunstancia que nunca llegaba a suceder en los datos de *pero*. Obsérvese a este respecto el siguiente gráfico:



En nuestra opinión, los datos de *porque* presentan estas particularidades, frente a los de *pero*, debido a que sus valores semántico-pragmáticos implican que el interlocutor adulto intervenga de forma diferente, y quizás más activa, en su desarrollo y en el de las construcciones en que aparece. Es frecuente, por ejemplo, que muchas de las construcciones individuales estén, en realidad, provocadas por el adulto, que utiliza las interrogativas a modo de lenguaje contingente (Brown, 1968; Newport *et al.*, 1977; Rojas Nieto, 1992; Wells, 1985). Quizás los niños, en el estadio II, todavía no son capaces de comprender esta estrategia, a través de la cual los adultos tratan de incentivar la participación del niño en la conversación y provocar, de este modo, que conecten sus enunciados creando un texto coherente y cohesionado, de ahí que las construcciones individuales en varias intervenciones aumenten su

frecuencia precisamente en el estadio III, a partir de los 3;0 años, momento en el que seguramente sean capaces de realizar lo que se les demanda.

El siguiente apartado está dedicado a tratar de describir e ilustrar estos mecanismos interaccionales promovidos por el adulto que, en nuestra opinión, constituyen un factor clave en el avance construccional y, por consiguiente, en el desarrollo temprano de las construcciones complejas interordinadas.

6.3.3. El papel del adulto y la retroalimentación verbal en el avance construccional: el andamiaje vertical

El análisis de los usos infantiles de *pero* y *porque* nos ha permitido comprobar, hasta el momento, que las partículas presentan fundamentalmente un carácter pragmático entre los 2;0 y los 4;0 años (§6.2.1.). En concreto, los diez participantes suelen utilizar estos nexos como marcadores discursivos con los que establecer cohesión con respecto al discurso adulto, si bien en los últimos estadios aumentan su frecuencia como mecanismos para la cohesión propia (§6.2.4., Figura 15). Este comportamiento funcional tiene su reflejo en el plano formal en la predominancia de construcciones compartidas que, no obstante, gradualmente ceden terreno en favor de las que implican una estrategia de producción individual (§6.3.1. y §6.3.2.). De esta forma, se percibe una tendencia que permite ir sustituyendo las estructuras verticales por las horizontales (Scollon, 1976, 1979).

En este apartado pretendemos aportar una visión complementaria a estos dos análisis, poniendo el foco sobre la interacción, el contexto discursivo y el posible papel que el interlocutor adulto desempeña en el proceso de desarrollo de las diferentes funciones y, por consiguiente, en el proceso de vinculación de las cláusulas (Diessel, 2004; Varela, 2011). Consideramos que el adulto, a través del andamiaje vertical (Cazden, 1983) y mediante estrategias de retroalimentación verbal (Díez-Itza, 1993; Rondal, 1983), puede, si no provocar, al menos facilitar este curso evolutivo que conduce hacia una mayor autonomía por parte de los niños en la producción de las construcciones complejas. Es decir, de alguna forma, las intervenciones adultas propician el proceso de integración de las cláusulas en el caso concreto de las estructuras adversativas y causales. Por este motivo, vamos a ofrecer algunos ejemplos ilustrativos de las estrategias más interesantes que hemos identificado a partir del análisis cualitativo de los contextos en que los niños recurren a los conectores *pero* y *porque*.

En primer lugar, ya hemos visto que los participantes estudiados utilizan estas dos partículas fundamentalmente como conectores pragmáticos que encabezan construcciones simples, dependientes de una producción anterior, dando lugar a construcciones compartidas, co-construidas con el adulto. En estas circunstancias, los nexos pueden actuar, por un lado, como marcadores interaccionales, opción que es más frecuente en *pero*, de modo que la partícula actúa como marcador de un acto ilocutorio reactivo (Briz, 1997: 19) y puede establecer una conexión con un evento extralingüístico, es decir, establece una cohesión exofórica:

Ejemplo 78. Elf3_02 (línea 258). Participante: IAG Edad: 3;0.21

*MON: ti viches o Rei León ?

*IAG: au@o [/] au@o .

*MON: es muy fiero el Rey León .

*IAG: **pero mira que [*] abre la boca .**

*MON: no lo dobles .

*MON: abre la boca ?

*MON: ale a la caja vamos a meter en la caja todas las que ya vimos vale ?

Por otra parte, ambos nexos pueden actuar, y ésta es la opción más frecuente, como marcadores discursivos en el interior de un intercambio, estableciendo generalmente una conexión con una intervención adulta:

Ejemplo 79. Elf3_05 (línea 344). Participante: XAC Edad: 3;2.20

*MON: pero a ellos les parece feo porque ellos son iguales y él es distinto .

RIC: no mira como tiene las patas dojas [] [?] y es distinto .

*MON: es blanco de todo .

*RIC: **porque quería que le pintaran .**

*MON: claro si lo pintan de amarillo ya es como los demás .

*MON: y está en el agua con los demás y estos tampoco le quieren .

*IAG: mira le quieren matar .

Esta función textual sigue estando presente en las construcciones individuales, requieran de una —en cuyo caso se presentan horizontalmente— o varias intervenciones —y tienen, pues, carácter vertical—, estableciendo relaciones entre enunciados producidos por el propio niño. Más allá de esta diferencia, desde el punto de vista evolutivo lo interesante es que la estrategia de producción individual va aumentando su frecuencia, aunque las construcciones integradas nunca llegan a ser productivas entre los 2;0 y los 4;0 años.

Pues bien, el análisis de las interacciones y contextos concretos en que aparecen estos usos indica que este avance construccional hacia la autonomía conversacional, así como hacia

la integración de las unidades vinculadas bajo la misma unidad melódica, está provocado, en parte, por el propio interlocutor adulto. Su papel, por tanto, no se reduce exclusivamente a proporcionar un apoyo verbal en el caso de las construcciones compartidas, sino que va más allá y es posible detectar ciertas estrategias interaccionales que pueden facilitar el desarrollo de las construcciones complejas a partir del contexto conversacional. Esto se hace especialmente evidente a partir de los 2;6-3;0 años, precisamente cuando las construcciones individuales alcanzan mayor relevancia en términos de frecuencias (§6.3.1. y §6.3.2.). Fijémonos, así, en el siguiente diálogo entre una niña, ANP, y la investigadora, PIL, en el que recuperamos un ejemplo previo:

Ejemplo 80. Vit2_08 (línea 205 y 209). Participante: ANP Edad: 3;2.24

*PIL: dime una cosa (.) qué le pediste a los Reyes ?

*ANP: nada : .

ANP: aún no vino [] .

%xpar: vino=vinieron \$CON ;

*PIL: bueno (.) pero le pedirás algo (.) no ?

*PIL: no le hiciste una carta a los Reyes ?

*ANP: no (.) xxxx todavía no : .

ANP: primero [] viene Papá Noe [*] .

%xpar: primero=primero \$PHO ; Noe=Noel \$PHO ;

*PIL: ah (.) bueno (.) eso es verdad .

*PIL: y qué le pediste a Papá Noel ?

*ANP: nada .

*PIL: tampoco !

***ANP: no (.) bueno (.) primero [*] no viene (.) pero luego viene Papá Noe [*] .**

%xpar: primero=primero \$PHO ; Noe=Noel \$PHO ;

*PIL: sí .

***ANP: pero en casa <de> [/] de Mieves [*] (..) vino Papá Noe .**

En este fragmento observamos que el adulto pregunta a ANP sobre qué le ha pedido a los reyes magos, introduciendo el tópico conversacional. Se inicia así un diálogo, caracterizado por las interrogativas adultas, que lleva a ANP a afirmar que no ha pedido *nada* porque todavía no han venido, puesto que *primero viene Papá Noe*. Entonces la niña recibe un refuerzo positivo ante ese enunciado (*ah, bueno, eso es verdad*) y se le vuelve a realizar otra pregunta, lo que acaba provocando una intervención de ANP en la que trata de explicar con más detalle la situación, y en la que se detecta el uso de *pero* tras una pausa: *no, bueno, primero no viene, pero luego viene Papá Noe*. Formalmente esta estructura se parece a una construcción adversativa prototípica, pero la presencia de pausas indica que el grado de integración y de planificación del enunciado no es suficiente como para que sea así; estamos, en realidad, ante una construcción individual en una intervención, constituida por más de un

enunciado. El adulto, tras esta intervención, vuelve a proporcionar un refuerzo positivo (*sí*), haciendo saber a la niña que su mensaje ha sido comprendido y que puede continuar con su explicación. En ese preciso momento ANP recurre de nuevo a una construcción con *pero* (*pero en casa de Mieves vino Papa Noé*), que establece una conexión con la intervención infantil previa y da lugar, en consecuencia, a una construcción individual en varias intervenciones. Es decir que el adulto, a través del lenguaje contingente y mediante mecanismos básicos de refuerzo, va solicitando progresivamente más información a la niña, propiciando sus intervenciones discursivas y, por consiguiente, que vaya estableciendo conexiones entre ellas, que utilice los conectores como mecanismos para la propia cohesión.

Algo similar ocurre en el siguiente ejemplo, donde la pregunta del adulto provoca que el niño acabe utilizando el conector pragmático *pero* para establecer una conexión con su propio discurso previo:

Ejemplo 81. Vit3b_06 (línea 389). Participante: JOR. Edad: 2;8.02

- *JOR: yo vi un lagarto una vez grande así.
 %act: abre los brazos para ejemplificar el tamaño del lagarto
 *PIL: viche un lagarto así de grande?
 JOR: zí [].
 *PIL: non creo eu que fora así de grande se non sería un cocodrilo.
 JOR: <no> [/] no zera [] un cocorilo [*].
 *PIL: y entonces qué era?
 JOR: era un lagalto [].
 *PIL: tan grande tan grande?
 JOR: sí (.) sí que era (.) pero <lo co(mió)> [/] lo comió [/] lo comió un cocorilo [].
 *PIL: uy canta película.

Es decir, las interrogativas adultas propician que el niño expanda sus estructuras, en este caso la predicación *era un lagalto*. Por este motivo, anteriormente decíamos que la alta frecuencia de construcciones individuales puede resultar un dato engañoso, ya que en numerosas ocasiones están en realidad provocadas por el adulto. Es decir, aunque se trata de una estrategia de producción individual, el adulto desempeña un papel más o menos importante, puesto que los usos textuales de *pero* y *porque* están frecuentemente motivados por la retroalimentación verbal que éste proporciona en el andamiaje vertical.

Hemos visto, además, que existen determinados contextos donde la frecuencia de los conectores aumenta, como en los contextos narrativos (§6.2.). En estos casos, el adulto co-construye una narración con los niños, lo que propicia que vayan encadenando hechos, eventos y, en definitiva, proposiciones en la estructura vertical de la conversación (Ochs,

Schieffelin y Platt, 1979). Esto provoca el uso infantil de los conectores, que son empleados por los niños para cohesionar el relato, engarzando las diferentes partes que lo componen. Así ocurre en el siguiente ejemplo, en el que los niños construyen una historia de forma conjunta con el adulto (MON):

Ejemplo 82. Elf4 04 (línea 213, 219 y 224). Participante: IAG. Edad: 3;11.22

*MON: entonces él se la llevó a la pata : .

*MON: dijo le voy a llevar el patito a la pata : .

*MON: ésta es la pata .

*RIC: es su madre ?

*MON: él creyó que era su madre .

***IAG: pero es su madre .**

*MON: pero es mala la pata y no lo quiere y empezó a gritarle .

*MON: no me traes ese niño a mí que no es mío : .

*MON: ese patito no es mío .

*MON: y lo quería picar pic .

***IAG: pero no le da picado .**

*MON: no .

*ART: por qué no ?

*MON: xxx por qué ?

***IAG: pero casi le pica .**

*MON: entonces (.) va la niña y dice pobre patito (.) yo ya sé quién es tú mamá y se lo lleva a la mamá cisne que es blanca (.) tiene patitos amarillos pero cuando son mayores se hacen blancos como su mamá .

*RIC: ja ja .

*MON: sí (.) y colorín colorado este cuento se ha acabado .

En este ejemplo se puede apreciar que la narración da lugar a que IAG intervenga tres veces para aportar algún tipo de información, y en todas ellas su producción contiene un conector adversativo situado en posición inicial absoluta. De alguna forma, pues, el niño se aprovecha del valor ilativo y continuativo de la partícula, que permite conectar enunciados y aportar cohesión a la narración. Lo interesante es que las dos primeras intervenciones de IAG aparecen en el interior de un intercambio y dan lugar, en consecuencia, a construcciones compartidas, pero precisamente la última responde a la estructura típica de una construcción individual en varias intervenciones, ya que establece una conexión con el enunciado inmediatamente previo del niño: *no le da picado / pero casi le pica*. En parte, esto está provocado por el adulto, que facilita todo el contexto verbal previo que da sentido a las intervenciones de IAG y, además, utiliza una interrogativa para incentivar su participación, justo antes de este enunciado infantil. El adulto recurre, en definitiva, al lenguaje contingente para incentivar la participación del niño en el relato, lo que acaba propiciando el uso del conector adversativo como mecanismo de cohesión discursiva.

Todos los ejemplos presentados, tanto de hechos vividos por el niño como de narraciones co-construidas con otros interlocutores, muestran cómo el adulto tiene un papel importante, no sólo facilitando la estructura discursiva necesaria para que el niño utilice los conectores como elementos cohesivos, sino también realizando preguntas o recurriendo a determinados mecanismos de refuerzo, a modo de lenguaje contingente, que provocan que el niño vaya tomando conciencia del texto como un todo coherente y cohesionado, constituido por diferentes unidades comunicativas, que se relacionan entre sí mediante el uso explícito de conectores. En este sentido, el adulto proporciona un apoyo no sólo para que los niños desarrollen construcciones que codifican más de una proposición, esto es, construcciones complejas, que tendrían así un origen interaccional y discursivo, sino también para que pongan en práctica su capacidad narrativa. Es decir, a través del andamiaje vertical el niño ejercita sus habilidades pragmáticas al tiempo que se le facilita su desarrollo sintáctico.

Este tipo de estrategias adultas son particularmente evidentes en el caso del conector *porque*, quizás debido a que actúa con mayor frecuencia que *pero* a nivel textual. Así, el lenguaje contingente cristaliza, en estos casos, en una elevada frecuencia de interrogativas en el habla del adulto que están destinadas —consciente o inconscientemente— a incentivar la participación del niño en la conversación. Esto puede ocurrir, de acuerdo con nuestros datos, de dos modos diferentes, con distintas consecuencias en el plano formal y funcional. Por un lado, el adulto produce una intervención constituida por más de un acto —esto es, por más de un enunciado—, de modo que facilita una proposición a la que inmediatamente sigue una interrogativa. El niño completa el par de adyacencia mediante una intervención encabezada por el conector *porque*. Es decir, estamos ante un contexto “adulto-niño”:

Ejemplo 83. Vit3b_07 (línea 545). Participante: XUN. Edad: 2;11.15

*CHE: con agua (.) mira con agua como eso pero con una regadera .

*XUN: <pero> [/] pero con (.) esta es pa(ra) beber .

*CHE: esa es pa(ra) beber y por qué tienes que beber agua ?

***XUN: porque tengo sed quies [*] una poquita ?**

*CHE: no .

*CHE: no yo no quiero .

*XUN: ves tengo mucha .

En estas circunstancias, por tanto, estamos ante construcciones compartidas, puesto que cada proposición es proporcionada por interlocutores diferentes en la estructura discursiva, de manera que la intervención infantil cohesiona con el discurso del adulto.

Por otro lado, el niño puede emitir espontáneamente un enunciado, ante el cual el adulto reacciona formulando una interrogativa que, como en el caso anterior, provoca el uso infantil de una construcción con el conector *porque* situado en posición inicial absoluta. En este caso, en cambio, la cohesión es propia y el tipo de construcción es individual en varias intervenciones, pero ambas circunstancias están provocadas por el adulto. Es decir, en estas estructuras “niño-adulto-niño” el adulto crea un contexto, a través del andamiaje vertical, que propicia que el niño emplee el conector como marcador discursivo para enlazar pragmáticamente sus propias intervenciones:

Ejemplo 84. Bre6 11 (línea 113). Participante: PAU. Edad: 3;8.14

*PAU: está contento .

*ANC: sí (.) por qué lo sabemos ?

*ANC: <Elia> [>] .

*PAU: <porque lo vemos> [<] .

*ELI: porque tiene un vestido .

*ANC: sí pero mira por que está contento el payaso ?

*PAU: porque lo vemos .

Como se puede observar, PAU introduce una proposición con la predicación *está contento* e inmediatamente después el adulto produce una intervención constituida por dos actos: un refuerzo positivo (*sí*) y una pregunta (*¿por qué lo sabemos?*). El niño añade entonces la segunda parte del par de adyacencia pregunta-respuesta mediante un enunciado que, además, conecta con su propia intervención anterior: *porque lo vemos*. De este modo, *porque* actúa como marcador discursivo y establece una conexión entre dos unidades comunicativas producidas por el niño, por lo que formalmente estamos ante una construcción individual en varias intervenciones cuyo contenido proposicional se puede parafrasear por *está contento porque lo vemos*. Sin embargo, aunque la estrategia de producción es individual, esta estructura, así como la vinculación de proposiciones, ha sido provocada por el interlocutor adulto.

Este tipo de estrategia se repite con asiduidad en las muestras analizadas, de ahí que hayamos afirmado previamente que los datos relativos a los tipos de construcciones, e incluso al tipo de cohesión, son en cierto sentido engañosos. Resulta particularmente complicado que la estadística capte este tipo de fenómenos, de manera que los datos cuantitativos no pueden describir con claridad, como es lógico, el peso y la influencia que estas estrategias adultas tienen en el desarrollo gramatical infantil. Un buen número de las construcciones individuales en varias intervenciones, y por tanto de usos de *pero* o *porque* para establecer cohesión

propia, están en realidad provocados por el adulto, que facilita así el progreso construccional del niño hacia una mayor independencia. Sin embargo, esta circunstancia no podría haber sido detectada sin haber llevado a cabo un análisis cualitativo relativamente profundo.

No obstante lo anterior, existen algunos datos cuantitativos que sí permiten obtener una idea de la importancia de este tipo de estrategia contingente. Así, por ejemplo, hemos calculado el número de usos de *porque* que aparecen en construcciones que actúan como respuestas a una interrogativa adulta. Es decir, se trata de usos infantiles de *porque* que aparecen en la segunda parte de un par de adyacencia pregunta-respuesta. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 65. Usos de *porque* en pares de adyacencia pregunta-respuesta

Participante	Respuestas a interrogativas adultas	Resto de construcciones	Total
ANP	17 (58,62%)	12 (41,38%)	29 (100%)
CEC	4 (50%)	4 (50%)	8 (100%)
ELI	3 (27,27%)	8 (72,73%)	11 (100%)
IAG	11 (35,48%)	20 (64,52%)	31 (100%)
JOR	17 (65,38%)	9 (34,62%)	26 (100%)
NER	2 (50%)	2 (50%)	4 (100%)
PAU	2 (50%)	2 (50%)	4 (100%)
RIC	13 (48,15%)	14 (51,85%)	27 (100%)
XAC	7 (43,75%)	9 (56,25%)	16 (100%)
XUN	19 (36,54%)	33 (63,46%)	52 (100%)
Total	95 (45,67%)	113 (54,33%)	208 (100%)

Como vemos, el número de enunciados infantiles con *porque* que actúan como respuesta a una pregunta adulta es ciertamente elevado, pues superan el 45% de los usos totales de la partícula ($N = 208$); es más, si consideramos exclusivamente los usos pragmáticos del conector, este porcentaje asciende hasta el 57,93% ($N = 164$). Estos datos revelan dos aspectos particularmente significativos para el desarrollo de las construcciones causales: por un lado, una gran parte de los usos de *porque* están provocados por el adulto, lo que pone de

manifiesto la importancia de la estrategia contingente en las interacciones tempranas; por el otro, que los usos del nexo causal entre los 2;0-4;0 años están restringidos a unos contextos muy concretos y específicos, como son los pares de adyacencia pregunta (adulto)-respuesta (infantil).

De hecho, analizando estos datos desde el punto de vista evolutivo, comprobamos que el número de usos infantiles de *porque* en este tipo de intercambios descienden progresivamente conforme avanza el desarrollo, aspecto también señalado por Diessel para el desarrollo de *because* (2004: 160-163):

Tabla 66. Proporción de *porque* en pares de adyacencia por franjas de edad

Estadio	I (2;0-2;6)	II (2;6-3;0)	III (3;0-3;6)	IV (3;6-4;0)
Usos de <i>porque</i>	11	37	86	74
<i>Porque</i> en pares de adyacencia	7	20	38	30
Proporción	63,64%	54,05%	44,19%	40,54%

Estos datos sugieren que esta estrategia adulta es más frecuente al inicio del periodo observado, entre los 2;0 y los 2;6 años, pero también que al principio los niños utilizan el conector *porque* en unos contextos muy precisos, en respuestas a interrogativas, con una frecuencia superior al 63% ($N = 11$). A medida que los niños progresan en su desarrollo, amplían los usos del conector causal al extenderlo a otro tipo de contextos, lo que provoca un descenso gradual en su aparición en pares de adyacencia pregunta-respuesta. Así, en el segundo estadio siguen siendo los usos predominantes de la partícula, superando el 54% ($N = 37$), pero a partir de los 3;0 años su frecuencia se sitúa por debajo del 50%, superando apenas el 44% en el estadio III ($N = 86$) y ligeramente el 40,5% en el estadio final ($N = 74$). Es decir, en las fases iniciales, antes de los 3;0 años, los niños restringen la utilización de *porque* a un patrón discursivo específico, pues la mayoría de sus usos se dan en una circunstancias muy concretas, pero en las fases finales, a partir de los 3;0 años, comienzan a aplicarlo a otro tipo de contextos, hasta el punto de que estos usos dejan de ser mayoritarios.

Pues bien, consideramos que las estrategias adoptadas por el adulto a través del andamiaje vertical son fundamentales en el avance construccional de los niños y, por consiguiente, en su desarrollo gramatical. Estas estrategias permiten que el niño ejerce

capacidades que se encuentran más allá de su ámbito de dominio, capacidades que se encuentran en su ZDP (Vygotsky, 1930). Es decir, el adulto, a través del diálogo, crea una situación que propicia que los niños produzcan construcciones en las que los conectores actúan como marcadores discursivos, de tal modo que a través de la función textual experimentan con los valores propios de la función ideativa, función que se encuentra en su ZDP. Dicho de otra forma, por sí mismos son incapaces de producir discurso multi-proposicional, pero ello es posible con la colaboración del adulto, bien facilitando una proposición, bien propiciando que el niño enlace las suyas propias.

Aunque profundizaremos posteriormente en la cuestión (§7.2.2.2.), cabe destacar ahora que estos datos señalan que los niños desarrollan su lengua a través del propio lenguaje (Painter, 1999), en interacción con interlocutores más capaces, de modo que el desarrollo sintáctico se produce mediante la conversación (Ervin-Tripp, 1977, 1999). De esta manera, el proceso de desarrollo de las construcciones complejas, que es un proceso gradual que se extiende a lo largo de varios años, se inicia desde el mismo momento en que los niños comienzan a utilizar los diferentes conectores con funciones pragmáticas en construcciones simples, a partir aproximadamente de los 2;6-3;0 años (§6.1.3.). Así, la conexión de unidades comunicativas emitidas por hablantes diferentes acaba dando paso, en una ruta que conduce de la interacción a la gramática —de la conversación a la sintaxis—, a la conexión de unidades gramaticales en un único enunciado.

Es decir, los niños utilizan en sus conversaciones construcciones simples ya adquiridas, encabezadas por los nexos interordinantes, que actúan como marcadores discursivos, y el adulto es el que incentiva, a través del andamiaje vertical, su utilización en diferentes contextos. Como consecuencia, se produce un descenso gradual de los usos puramente interaccionales y comienza a emerger la función textual, que se vuelve muy frecuente en estas edades, función a través de la cual los niños acceden a los valores puramente ideativos de los conectores. De ahí que la estrategia contingente sea más efectiva en los estadios intermedios de la muestra, entre los 2;6 y los 3;6 años, cuando los usos textuales se vuelven recurrentes, y que vaya descendiendo conforme los niños ganan autonomía y capacidad para organizar por sí mismos sus intervenciones discursivas.

De hecho, se han detectado algunos contextos donde el adulto emplea este tipo de estrategia, pero sin éxito, quizás debido a la temprana edad de los participantes. Fijémonos que en el ejemplo 85 el adulto trata, precisamente, de que el niño conecte sus intervenciones,

promoviendo que recurra al conector *porque* como mecanismo de cohesión discursiva. Sin embargo, esta estrategia falla, quizás porque el niño es todavía muy pequeño—2;1.15 años—, y el participante no realiza la acción esperada, sino que utiliza el conector como marcador de alternancia dialógica:

Ejemplo 85. Vit2 11 (línea 472). Participante: XUN. Edad: 2;1.15

- *XUN: cochino .
- *PIL: es un cochino .
- *PIL: por qué ?
- *XUN: **porque sí .**
- *PIL: porque sí (.) no .

En este caso, XUN llama *cochino* a un compañero y vemos que el adulto utiliza una expansión (*es un cochino*) antes de emitir una interrogativa que propicie la aparición del conector causal (*¿por qué?*), facilitando de este modo el primer miembro de una construcción compleja vertical. Sin embargo, el niño no produce una construcción dependiente de esta estructura, sino que simplemente utiliza *porque* como marcador interaccional, señalando la alternancia de turnos: *porque sí*. Por este motivo, el adulto muestra su disconformidad y relanza la pregunta (*¿por qué es un cochino?*). Esto puede explicar, en parte, la elevada frecuencia de interrogativas adultas en los estadios tempranos (cf. Tabla 66), en los que los niños no están todavía familiarizados con los usos textuales de *porque*.

El siguiente ejemplo, en cambio, muestra precisamente todo lo contrario, ya que en este caso la estrategia del adulto tiene éxito:

Ejemplo 86. Bre6 11 (línea 113 y 115). Participantes: PAU y ELI. Edad: 3;8.14 y 3;6.19

- *ANC: oye el payaso está contento (.) está triste ?
- *PAU: **está contento .**
- *ANC: sí (.) por qué lo sabemos ?
- *ANC: <Elia> [>] .
- *PAU: **<porque lo vemos> [<] .**
- *ELI: **porque tiene un vestido .**
- *ANC: sí pero mira por que está contento el payaso ?
- *PAU: **porque lo vemos .**
- *ELI: **porque quiere .**

Observamos que el adulto (ANC) pregunta a los niños acerca de lo que están viendo en un cuento, facilitando el tópico discursivo: *el payaso*. Esta pregunta es respondida por PAU con la predicación *está contento*. Inmediatamente sigue un refuerzo positivo por parte del adulto (*sí*) y una nueva pregunta, lo que provoca la respuesta de las dos niñas: PAU dice

porque lo vemos y ELI *porque tiene un vestido*. En ambos casos, el conector actúa como marcador discursivo y cohesiona con el enunciado previo de PAU, dando lugar a construcciones verticales. Ahora bien, la estructura manejada por PAU responde a una construcción individual en varias intervenciones y se puede parafrasear por *[el payaso] está contento porque lo vemos*, mientras que la empleada por ELI es una construcción compartida con PAU: *[el payaso] está contento porque tiene un vestido*. El adulto incluso vuelve a realizar la pregunta, provocando el uso textual del conector una vez más por parte de las dos niñas. Es decir, dos interrogativas adultas han provocado cuatro usos infantiles de *porque*.

Ejemplos similares se multiplican en los datos. En el ejemplo 87 se observa exactamente la misma estrategia, pero lo interesante en este caso es cómo, tras la pregunta adulta, la niña (ANP) realiza una pausa tras el conector, planificando el resto del enunciado. Es decir, la niña sabe que tiene que emitir un enunciado encabezado por *porque* después de la pregunta del adulto, de ahí su utilización instantánea. Sin embargo, parece no tener claro qué tipo de información va a aportar, lo que provoca una repetición de la partícula y una pausa prolongada tras ella, ganando de esta forma tiempo para pensar su respuesta:

Ejemplo 87. Vit2_05 (línea 195). Participantes: ANP. Edad: 3;1.27

- *PIL: porque le cayeron a los árboles (.) verdad ?
- *PIL: y tú sabes por qué le caen hojas a los árboles ?
- %act: asiente con la cabeza
- *PIL: sabes por qué ?
- *ANP: sí .
- *PIL: y por qué ?
- *ANP: **<porque> [/] porque (..) caen en el otoño .**
- *PIL: porque estamos en el otoño (.) claro .
- *PIL: a ver si encontramos una cosita por aquí .

Por tanto, a través del andamiaje vertical, concretamente de la retroalimentación verbal y del lenguaje contingente, los interlocutores adultos insertan continuamente a los niños en contextos discursivos que propician la aparición de los conectores para desempeñar funciones pragmáticas, una estrategia que es especialmente evidente en el caso de *porque*. Esto hace que los niños desarrollen funciones que se encuentran en su ZDP y utilicen las partículas como mecanismos cohesivos con los que ir conectando sus enunciados, sea de manera vertical, lo que formalmente da lugar a construcciones individuales en varias intervenciones, sea de manera horizontal, en construcciones individuales en una intervención. Esta circunstancia podría explicar, en parte, el desarrollo en U que los datos de *porque* presentaban tanto en el plano formal (6.3.2.) como funcional (§6.2.2.2.).

6.3.4. Conclusión

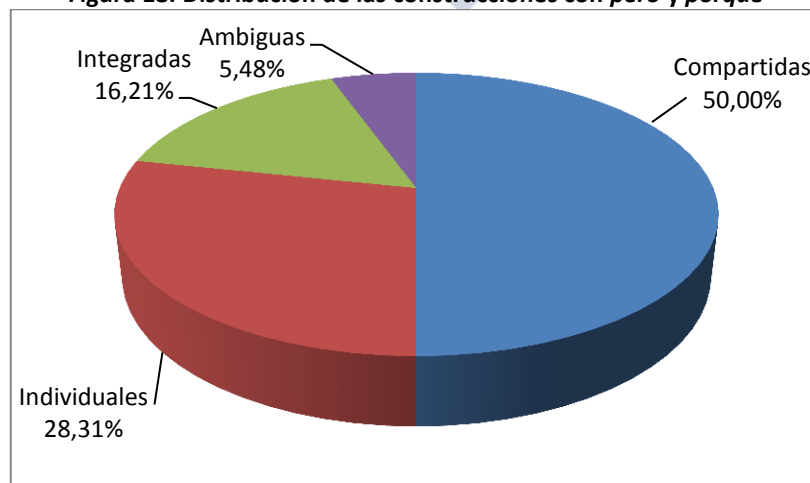
En este tercer apartado, que cierra el capítulo de presentación de resultados, nos hemos centrado en las características formales de las construcciones adversativas y causales identificadas en los datos analizados, adoptando una perspectiva interaccional y dialógica. Aunque el análisis de las construcciones con *pues* y *si* también puede resultar interesante, consideramos que los datos descriptivos obtenidos con respecto a *pero* y *porque*, que revelan importantes cambios en el periodo cronológico analizado en términos funcionales y formales, apuntan a un comportamiento más complejo en este sentido y particularmente significativo para comprender el origen y el desarrollo temprano de las construcciones complejas interordinadas. No obstante, conviene tener presente el carácter eminentemente pragmático de *pues*, muy enfocado hacia la interacción y el manejo de la información pragmática, por un lado, y la utilización del conector sintáctico *si* en unos patrones combinatorios concretos y específicos, por el otro (§6.2.3.).

Los conectores *pero* y *porque* presentan datos descriptivos y tendencias evolutivas similares, lo que apunta a un patrón de desarrollo compartido, con algunas diferencias que, en nuestra opinión, están relacionadas con las particularidades semántico-pragmáticas de cada partícula. Desde el punto de vista formal, que es lo que ahora nos interesa, hemos visto que ambas están fuertemente vinculadas a predicaciones verbales y que aparecen generalmente en construcciones compartidas. Esta estrategia de producción colaborativa va perdiendo relevancia en favor de las construcciones individuales. Las construcciones integradas, que responden a la forma prototípica que encontramos en las gramáticas de la lengua adulta, muestran un comportamiento irregular y son minoritarias en los cuatro estadios descriptivos. La distribución de cada categoría, aunando los datos de *pero* y *porque*, es la que se presenta en la tabla 67:

Tabla 67. Tipos de construcciones con *pero* y *porque*

	Compartidas	Individuales (varias intervenciones)	Individuales (una intervención)	Integradas	Ambiguas	Total
Estadio I (2;0-2;6)	8 (61,54%)	1 (7,69%)	1 (7,69%)	3 (23,08%)	0 (0%)	13 (100%)
Estadio II (2;6-3;0)	44 (56,41%)	4 (5,13%)	13 (16,67%)	11 (14,10%)	6 (7,69%)	78 (100%)
Estadio III (3;0-3;6)	98 (47,80%)	37 (18,05%)	23 (11,22%)	38 (18,54%)	9 (4,39%)	205 (100%)
Estadio IV (3;6-4;0)	69 (48,59%)	23 (16,20%)	22 (15,49%)	19 (13,38%)	9 (6,34%)	142 (100%)
2;0-4;0 años	219 (50%)	65 (14,84%)	59 (13,47%)	71 (16,21%)	24 (5,48%)	438 (100%)

Observando el periodo total analizado, exactamente la mitad de los usos registrados de *pero* y *porque* se dan en construcciones compartidas, un dato que es indicativo de la relevancia de estas estructuras entre los 2;0 y los 4;0 años. El resto de tipos construccionales se reparten su presencia de forma bastante equilibrada, con una leve ventaja de las construcciones integradas, cuya frecuencia es ligeramente superior al 16% ($N = 438$). Las construcciones individuales suponen, de forma conjunta, el 28,31% ($N = 438$), por lo que parecen desempeñar un importante papel en el habla infantil temprana, sobre todo en los dos últimos estadios, es decir, a partir de los 3;0 años. Esta distribución queda reflejada en el siguiente gráfico:

Figura 18. Distribución de las construcciones con *pero* y *porque*

Hemos tratado de ilustrar, a través de ejemplos, cómo el adulto puede desempeñar un papel clave en este avance construccional y, por tanto, facilitar el desarrollo temprano de las construcciones complejas interordinadas. Se ha podido observar, así, que recurre con frecuencia a determinadas estrategias a través del andamiaje vertical, las cuales propician la utilización infantil de los conectores a nivel pragmático-discursivo. De este modo, al principio los niños se apoyan en una intervención adulta previa, dando lugar a construcciones compartidas, como la siguiente:

Ejemplo 88. Elf4_07 (línea 307). Participantes: IAG. Edad: 4;1.08

*MON: lo llaman cofre .

*IAG: **pero es una caja .**

Paulatinamente este tipo de estructuras verticales van perdiendo relevancia y aumenta la frecuencia de las construcciones individuales, sobre todo a partir de los 3;0 años. Encontramos así ejemplos como el siguiente, donde el adulto propicia que los niños produzcan construcciones simples encabezadas por conectores para engarzar las diferentes partes de su discurso:

Ejemplo 89. Mil2_05 (línea 585). Participantes: NER. Edad: 3;6.23

*CES: <bueno> [>] .

*NER: <sí (.) hay que comerlo> [<] .

*MON: por qué hay que comer el huevo (.) y la leche (.) y la sopa (.) por qué ?

*NER: **porque lo dice papá .**

Estos contextos, en los que los conectores actúan como marcadores discursivos, implican la puesta en práctica de la función textual, una función que, recordemos, supone en parte valores interaccionales y en parte valores ideativos. Consideramos, pues, que a través de estos usos los niños acceden al significado ideativo de las partículas y a su función gramatical, conocimientos que se encuentran en su ZDP. De esta forma, la conexión de unidades pragmáticas en el discurso acaba conduciendo a la conexión sintáctica de unidades gramaticales, donde los conectores funcionan como nexos en una construcción integrada, como las siguientes:

Ejemplo 90. Vit4_01 (línea 277). Participantes: XAC. Edad: 3;7.30

*XAC: yo no lloré **porque** yo soy más listo que tú .

Ejemplo 91. Vit4_01 (línea 470). Participantes: XUN. Edad: 3;1.16

*XUN: pues yo cuando era pequeño me puse aquí una tirita <porque> [/] **porque** me <han quemado> [*] con un pitillo y con fuego .

Ejemplo 93. Elf4_05(línea 210). Participantes: RIC. Edad: 3;10.30

*RIC: y después (.) la va a levantar **pero** no va porque es muy pesada .

En definitiva, los datos descriptivos aquí presentados, obtenidos a partir de técnicas cuantitativas y de un análisis cualitativo detallado de los contextos en que se utilizan los conectores, apuntan a una importante redistribución en las funciones de los conectores entre los 2;0 y los 4;0 años. Esta circunstancia se ve reflejada en el plano formal en el hecho de que los niños se muestran, en lo que tiene que ver con la producción de construcciones complejas, cada vez más independientes con respecto al adulto, que desempeña un papel clave en la puesta en práctica de las funciones textuales de las partículas. De este modo, es el interlocutor adulto el que va propiciando que el niño conecte sus intervenciones, enlazando unidades pragmáticas que crean un texto cohesionado. En estas circunstancias, el propio lenguaje se presenta como un escenario de aprendizaje de la función puramente sintáctica de los conectores, abriendo la puerta a la integración de la función ideativa en su repertorio comunicativo y de la aparición, en definitiva, de construcciones complejas interordinadas de carácter horizontal, enteramente pronunciadas por el niño. En el siguiente capítulo, con el que cerramos el trabajo, ofrecemos una discusión y una interpretación más detallada de estos resultados.



7. DISCUSIÓN, VALORACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

El último capítulo del trabajo de investigación doctoral que aquí presentamos pretende ofrecer una valoración e interpretación de los resultados obtenidos. Nos centraremos, en primer lugar, en la edad de aparición y frecuencia de las diferentes partículas, así como en la secuencia evolutiva propuesta, con el fin de compararla con la obtenida en investigaciones previas (§7.1.). A continuación, discutiremos qué aporta nuestro trabajo en el conocimiento del desarrollo funcional de las partículas, sobre todo en lo que tiene que ver con la prevalencia ontogenética de las funciones pragmáticas frente a las gramaticales (§7.2.). Este hecho está intrínsecamente relacionado con el origen de las construcciones complejas interordinadas, cuyo patrón evolutivo trataremos de establecer a partir de los datos obtenidos y poniéndolos en paralelo con los resultados alcanzados en investigaciones previas (§7.3.). Tras esta discusión de los resultados, finalizaremos el trabajo apuntando a las implicaciones teóricas y prácticas de nuestro estudio en dos ámbitos concretos: el pedagógico y el clínico (§7.4.).

7.1. FRECUENCIAS Y SECUENCIA EVOLUTIVA

Uno de los objetivos principales del presente trabajo es aportar datos descriptivos del origen y desarrollo temprano de las construcciones complejas interordinadas, y por consiguiente de sus conectores, para que puedan ser incorporados a las secuencias evolutivas del español. Por este motivo, unas de las preguntas de investigación establecidas previamente fue la siguiente: ¿en qué momento aparecen los diferentes conectores implicados en la formación de construcciones interordinadas en la producción espontánea de los niños? (§2.4.). A este respecto, en el anterior capítulo hemos presentado los datos relativos a la edad —cronológica y lingüística— concreta en que cada partícula aparece por primera vez en las muestras, lo que permite hacerse una idea aproximada del momento evolutivo en que emergen en el habla infantil y, por tanto, dar respuesta a esta primera pregunta de investigación.

Así, y en primer lugar, las frecuencias absolutas y relativas de las partículas *aunque*, *pero*, *porque*, *pues* y *si* en las más de 10.000 intervenciones examinadas nos ha permitido

distinguir dos grupos claramente diferenciados en función de su regularidad y rentabilidad en las muestras. Por un lado, *pero*, *porque* y *pues* aparecen recurrentemente en nuestros datos y en la producción de todos los participantes —con excepción de PAU, que no ha utilizado nunca *pero*—, por lo que podemos decir que son partículas relativamente frecuentes entre los 2;0 y los 4;0 años. Por otra parte, *aunque* no aparece en ningún momento en las muestras analizadas y *si* lo hace esporádicamente, de modo que estos dos conectores son poco frecuentes en este periodo cronológico. Sintetizamos esta información en el siguiente cuadro:

Tabla 68. Grupos de conectores en función de su frecuencia

Tipos de conectores interordinantes en función de su frecuencia entre los 2;0-4;0 años	
Nexos interordinantes frecuentes	<i>pero, porque, pues</i>
Nexos interordinantes poco frecuentes	<i>aunque, si</i>

El estudio de Diessel (2004: 158-169) también distinguía dos grupos de conectores por su frecuencia en los datos y, de hecho, este autor hablaba de cierta correlación entre la frecuencia de estas partículas en el *input* y su orden de emergencia en el habla infantil, de tal modo que los más frecuentes en el habla materna son los primeros en aparecer. Aunque las coincidencias interlingüísticas son interesantes, consideramos que lo relevante es que tanto los datos aportados por Diessel para el inglés como los que nosotros hemos presentado para el desarrollo del español apuntan a un desarrollo gradual de los diferentes conectores, y por consiguiente de las construcciones complejas, un proceso que se extenderá a lo largo de varios años y en el que la frecuencia de las distintas unidades en el *input* es fundamental.

Así pues, de acuerdo con lo expuesto, las primeras construcciones interordinadas en desarrollarse en nuestra lengua, a raíz de la frecuencia de sus conectores, son las adversativas y las causales. No obstante, se ha detectado cierta variabilidad individual, pues cabe recordar el caso concreto de ANP, en cuya producción el conector más frecuente es *pues*. Hay que tener en cuenta, además, que estas partículas presentan un alto grado de dependencia contextual, por lo que su presencia en los datos está sujeta a parámetros diferentes y en su desarrollo influyen factores de diversa naturaleza: frecuencia del nexo en el habla adulta, relaciones semánticas expresadas, rentabilidad comunicativa, valores funcionales asociados, etc. Todo ello puede hacer que las diferencias individuales sean en ocasiones llamativas. Por

ejemplo, hemos visto que la LME es un factor clave, ya que aquellos participantes con cifras excesivamente bajas presentan pocos usos o una emergencia tardía de los nexos —casos de IAG, NER y ELI—, mientras que aquellos con cifras elevadas —como JOR o, especialmente, XUN— usan con recurrencia las partículas *y*, además, éstas aparecen tempranamente en su producción. Es decir, estos cinco casos permiten hablar de cierta relación entre el nivel de desarrollo gramatical, la frecuencia de uso y la edad de aparición de los conectores interordinantes.

Con independencia de estas posibles diferencias individuales, la muestra en su conjunto revela un considerable aumento en la frecuencia de los nexos en el estadio III, a partir de los 3;0 años. De hecho, algunos aparecen con anterioridad, como *pero* y *porque*, precisamente los más frecuentes. Presentamos esta información en el siguiente cuadro:

Tabla 69. Aparición de los conectores

Conector	Edad media de aparición	LME media de aparición	Estadio de aparición
<i>aunque</i>	-	-	-
<i>pero</i>	2;9.11	2.586	II
<i>porque</i>	2;7.05	2.097	II
<i>pues</i>	3;0.12	3.263	III
<i>si</i>	3;1.0	3.363	III

Por tanto, nuestro estudio indica que todos los conectores interordinantes, excepto *aunque* —que seguramente se desarrolle en el periodo escolar—, emergen entre los 2;0 y los 4;0 años de edad. En concreto, dos de ellos aparecen en el estadio II (2;6-3;0) y otros dos lo hacen en el estadio III (3;0-3;6). Una vez más, pues, es posible establecer dos grupos en lo que respecta a la cronología de desarrollo:

Tabla 70. Grupos de conectores en función de su emergencia

Tipos de conectores interordinantes en función de su emergencia en el habla infantil	
Nexos interordinantes tempranos (< 3;0)	<i>pero</i> y <i>porque</i>
Nexos interordinantes tardíos (> 3;0)	<i>aunque</i> , <i>pues</i> y <i>si</i>

Estos resultados son paralelos a los obtenidos por Diessel (2004) para el inglés, autor que también ha establecido un grupo de emergencia temprana, compuesto por nexos que aparecen antes de los 3;0 años —en el que se encuentran *but*, *because* y *so*—, y un grupo de emergencia tardía, posteriores a esta edad —en el que se incluye *if*—²⁰⁵. Efectivamente, de acuerdo con nuestros datos, en castellano los nexos *pero* y *porque* aparecen en el estadio II (2;6-3;0) y cuando la LME de los niños se sitúa entre las dos y las tres palabras, mientras que *pues* y *si* emergen en el estadio III (3;0-3;6), cuando la LME supera las tres unidades. Estas cifras prácticamente coinciden con las proporcionadas por otros estudios previos centrados en el castellano (Aparici *et al.*, 2001; Hernández-Pina, 1984; Prego Vázquez, 2010; Varela, 2011) o en el inglés (Bloom *et al.*, 1980; Bloom, 1991; Crystal *et al.*, 1976; Hood 1977; Limber, 1973), trabajos que también sitúan el origen y primer desarrollo temprano de estos conectores entre los 2;6 y los 3;0 años. A partir de esta edad, todos los nexos aquí analizados, especialmente *pues*, aumentan notablemente su frecuencia de uso, por lo que parece ser un momento clave en su desarrollo y, por consiguiente, en el de las construcciones complejas de tipo interordinante.

Por su parte, el conector *aunque*, empleado en el habla adulta para formar construcciones complejas de tipo concesivo, no parece ser una partícula propia del habla infantil temprana. Seguramente su desarrollo se produzca en un momento evolutivo posterior, en el periodo escolar y vinculado con los procesos de lecto-escritura. Es más, hemos rastreado también su presencia en la producción de los interlocutores adultos del corpus Koiné y solamente hemos detectado una ocurrencia, hecho que puede resultar indicativo de su ausencia o de su escasa presencia en el habla dirigida a los niños. Esto puede explicar la adquisición tardía del conector, ya que los niños no disponen de un modelo a partir del cual desarrollarlo, aunque sería llevar a cabo un estudio detallado sobre la frecuencia de esta partícula en el habla dirigida.

A la luz de los resultados obtenidos, parece evidente que *pero* y *porque* son dos partículas especialmente importantes entre los 2;0 y los 4;0 años, puesto que son las primeras en emerger y las más frecuentes en el corpus examinado. En este sentido, nuestros datos corroboran los resultados obtenidos en investigaciones previas que apuntan a su presencia reiterada en el habla infantil antes de los 4;0 años (Gili Gaya, 1972), concretamente entre los

²⁰⁵ Como posteriormente detallaremos, es muy difícil, si no imposible, hallar equivalentes exactos de estas partículas en las diferentes lenguas. Esto es particularmente evidente en el caso de *pues*, para el que se han propuestos equivalentes diversos (Stenström, 2006).

2;0 y los 3;0 años (Aguado, 1988, 1995; Clemente, 1995; Prego Vázquez, 2010). Por ejemplo, una de las primeras autoras en aportar cifras concretas fue Hernández-Pina (1984), que situó la emergencia de *porque* en torno a los 2;0-2;1 años y la de *pero* a los 2;3, por lo que también apunta a la prelación ontogenética del conector causal sobre el adversativo, aunque aporta unas edades más tempranas que las que nuestros datos revelan. Varela (2011), por su parte, aporta las cifras de 2;3, 3;2 y 3;4, si bien los participantes pertenecen a un contexto idiomático parcialmente diferente —español mexicano—. Mucho más interesante nos parece la coincidencia de resultados obtenida con respecto al estudio de Aparici *et al.* (2001), por cuanto metodológicamente es muy similar al nuestro, quienes sitúan la emergencia de estas partículas entre los 2;4 y los 2;9 años.

Los estudios realizados en lenguas diferentes al castellano, como en francés (Clark, 1985) o en inglés (Bloom *et al.*, 1980; Bloom, 1991; Clancy *et al.*, 1976; Eisenberg, 1980; Limber, 1973), revelan también una llamativa similitud entre las edades de emergencia aquí aportadas. Así, por ejemplo, Bates (1976), con datos del italiano, apunta a los 2;3 años como la edad de emergencia de los diferentes nexos equivalentes a *pero* y *porque*, mientras que la emergencia de *because* y *but* en los datos de Diessel se produce a los 2;5 y a los 2;8 años, respectivamente (2004: 172). Es decir, de nuevo el orden de emergencia es el mismo que nosotros hemos encontrado, con el causal precediendo ontogénicamente al adversativo, si bien las edades aportadas son un poco más tempranas en este caso.

Por consiguiente, nuestra investigación se viene a sumar a toda una serie de estudios que, con independencia de las diferencias obtenidas en cuanto a las cifras concretas, señalan que los conectores *pero* y *porque*, o sus equivalentes, aparecen tempranamente, antes de los 3;0 años, y tienen una presencia regular en el habla infantil. Ahora bien, es necesario insistir en que estamos hablando de tendencias y cánones descriptivos en los que cabe una determinada diversidad individual. De hecho, si analizamos con cierto detalle la producción de los diez participantes estudiados observamos una notable variabilidad en algunos aspectos. Recordemos, por ejemplo, que en la mitad de la muestra el conector adversativo es el más frecuente, pero hay cuatro donde este lugar lo ocupa *porque*; es más, hemos detectado el caso de una niña, ANP, en cuya producción el conector más frecuente no es ninguno de estos dos, sino *pues* (cf. §6.1.1., Tabla 12). Consideramos que nuestra investigación, a diferencia de los trabajos mencionados, aporta una novedad en este sentido, ya que, al ampliar la muestra de participantes hasta los diez niños, se ha podido dar cabida a una cierta diversidad individual y

detectar incluso casos donde el conector más frecuente no es ninguno de los dos más utilizados por la muestra en su conjunto. Es decir, podemos afirmar que lo habitual es que *pero* y *porque* sean los conectores interordinantes más frecuentes, y los primeros en ser utilizados, entre los 2;0 y los 4;0 años; esto es lo esperable, lo que podemos calificar de “canónico”, pero cabe incluso la posibilidad de que *pues* ocupe este lugar, por lo que conviene tener en cuenta esta circunstancia

En este mismo sentido, consideramos que los resultados obtenidos con respecto a los nexos menos frecuentes, *pues* y *si*, son especialmente relevantes, sobre todo si tenemos en cuenta que apenas han recibido atención por parte de los especialistas en el desarrollo temprano del español. En lo que tiene que ver con *pues*, esta escasez es particularmente llamativa si tenemos en cuenta que es una de las partículas más estudiadas en el habla adulta²⁰⁶ (Álvarez Menéndez, 1990; Briz e Hidalgo, 1998; Martín Zorraquino, 1991; Porroche Ballesteros, 1996; Portolés, 1989). Sin embargo, en el campo de la lingüística infantil apenas contamos con menciones esporádicas como la de Aguado (1995), que informa de su presencia a los 2;6 para desempeñar fundamentalmente funciones pragmáticas (1995: 215), idea corroborada posteriormente en trabajos dedicados a los marcadores discursivos infantiles, como los de Díez-Itza y Pérez Toral (2001) o González Ledesma y Garrote Salazar (2007), en los que se califica a *pues* como marcador de “comienzo” y de “consecución” respectivamente.

Al igual que estos trabajos, nuestro estudio corrobora el carácter pragmático de *pues*, como veremos (§7.2.), aunque, a diferencia de Aguado (1995), de acuerdo con los datos que hemos analizado su emergencia se produce algo más tarde, después de los 3;0 años. El valor de nuestra aportación radica en que hemos tratado de concretar una edad de emergencia, y en este caso, además, hay que tener en cuenta que no es posible establecer comparaciones interlingüísticas con los datos disponibles para el inglés, ya que, por su carácter polivalente, no existe un equivalente funcional exacto para *pues* (Stenström, 2006). No obstante, puede decirse que “*well* is the nearest English correspondence in the majority of cases, while *cos* corresponds to *pues* in a few cases, a different English marker in some cases, or none at all in other cases” (Stenström, 2006: 171). Esto pone de manifiesto que, aunque a partir de los trabajos basados en el inglés se puede establecer un cuadro descriptivo de la adquisición de los conectores, las particularidades estructurales de cada lengua influyen decisivamente en su

²⁰⁶ Ello quizás es debido a que como conector sintáctico está más ligado al registro escrito y no es frecuente en la conversación oral, lo que podría apuntar a un desarrollo tardío en el habla infantil. Sin embargo, en el habla adulta es frecuente como marcador, y ello puede explicar su presencia regular en el habla infantil con un carácter exclusivamente pragmático.

origen y desarrollo²⁰⁷. Se necesitan estudios concretos, en contextos idiomáticos precisos, por lo que hemos de poner en valor los datos descriptivos que hemos presentado, al no disponer de referencias previas sobre la edad concreta de aparición de *pues*, y mucho menos de los diferentes valores que presenta en el habla infantil temprana, como veremos (§7.2.).

Algo similar sucede con el conector *si*, puesto que, a pesar de su baja frecuencia en las muestras analizadas, con sólo 32 ocurrencias que suponen el 5,1% del total de nexos interordinantes identificados ($N = 32$), consideramos particularmente significativo haber detectado su presencia. Recordemos que algunos estudios centrados en el inglés habían situado la emergencia de *if* en periodos tardíos, y hablaban incluso de inadecuaciones en su uso por parte de los niños (Kuczaj y Daly, 1979; Menyuk 1969). Sin embargo, cuando se analizan datos de conversación espontánea o de producción de narraciones se comprueba que los niños utilizan adecuadamente esta partícula desde, al menos, los 3;6 años (Clancy *et al.*, 1976; McCabe *et al.*, 1983). Los datos que hemos obtenido apuntan incluso a una edad más temprana, pues en nuestras muestras aparece, de media, en torno a los 3;1 años, y siempre es adecuadamente utilizado por los niños.

Los datos longitudinales recabados por Hernández-Pina (1984) adelantaban todavía más esta edad, ya que en el habla de su hijo Rafael el primer uso de *si* se detecta en torno a los 2;0-2;1 años. Aguado (1988, 1995), mediante datos transversales, también comprobó que la partícula se detecta ya a los 2;6 años, tanto a nivel gramatical como a nivel pragmático. Aparici *et al.* (2001), en cambio, retrasan un poco esta cifra y sitúan la aparición de las oraciones condicionales a partir de los 2;10 años, una edad mucho más próxima a la aportada por nosotros. Como contrapartida, otros autores consideran que *si* es utilizado regularmente por los niños aproximadamente a los 4;0 años de edad (Gili Gaya, 1972: 137) o incluso más allá (Clemente, 1995). Es decir, en la bibliografía especializada no existe un consenso sobre la edad de emergencia de *si*, una situación que todavía se complica más si observamos lo que ocurre en otros contextos idiomáticos. Limber (1973), por ejemplo, habla de la aparición de *if* entre los 2;0 y los 2;4 años, mientras que Diessel (2004) la sitúa en torno a los 3;0 años, al igual que nosotros. Especialmente interesante nos parece que Bates (1976) haya detectado la aparición de los equivalentes a *if not* en torno a los 2;3 años, puesto que en nuestros datos la combinación *si no* es también muy relevante (§7.2.). Aunque no disponemos de las evidencias

²⁰⁷ Por ejemplo, *but* actúa en inglés como partícula adversativa afirmativa y negativa, mientras que en español tenemos *pero* y *sino*. Esta diferencia ha de verse reflejada, de una forma u otra, en su frecuencia, su regularidad y su emergencia. Por tanto, aunque es habitual que se realicen comparaciones interlingüísticas, es necesario tener presentes estas particularidades antes de realizar las valoraciones pertinentes.

necesarias como para realizar afirmaciones rotundas, seguramente esta reiterada presencia del conector *si* con el adverbio negativo tenga que ver con su frecuencia en el habla dirigida.

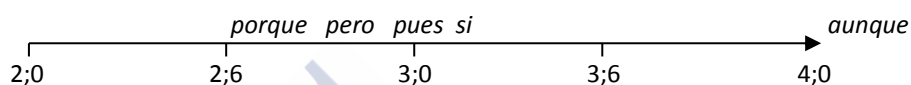
Con independencia de las cifras aportadas por cada autor, nuestro estudio pone de manifiesto con claridad que los niños son capaces de producir adecuadamente construcciones con *si* antes de los 4;0 años. Es cierto que su frecuencia no es tan elevada como la de los tres conectores restantes, pero ello puede deberse a que su aparición está restringida a unos contextos muy específicos, por lo que es ciertamente significativo que hayamos detectado su uso ya en un periodo tan temprano. Hay que tener en cuenta, además, que las mencionadas divergencias en los resultados suelen estar relacionadas con cuestiones metodológicas, pues habitualmente los estudios experimentales han apuntado hacia su adquisición tardía e incluso una inadecuada comprensión de su significado (Kail y Weissenborn, 1991: 133). Esto nos permite traer a colación una de las claves para comprender adecuadamente el desarrollo infantil de los conectores, que es su alto grado de dependencia contextual:

From the literature, it is clear not only that children's linguistic and conceptual abilities appear much greater when observational rather than experimental data are considered, but that the context in which the observation occurs may favour particular forms or uses of language (Painter, 1999: 247).

Es decir, los estudios observacionales, como el nuestro, cuentan con la ventaja de que los participantes se ven inmersos en situaciones contextuales de diversa naturaleza, desde narraciones co-construidas con el adulto hasta confrontaciones verbales entre iguales, y ello es un parámetro clave para poder detectar la presencia de conectores en el habla infantil, especialmente en el caso de *si*. Las características del corpus Koiné, y las decisiones tomadas en su diseño, nos han permitido disponer de algunos datos reveladores de la presencia de la partícula sobre todo a partir de los 3;0 años. De hecho, también hemos tenido ocasión de comprobar que, como se defendía en algunos estudios previos, la frecuencia de los conectores aumenta cuando el niño está inmerso en un contexto narrativo (Idiázabal, 1994; Sebastián y Slobin, 1994) o en una disputa verbal (Sprott, 1992). Por tanto, nuestro trabajo viene a corroborar que si queremos estudiar el uso infantil de los conectores es necesario crear situaciones contextuales diversas que propicien su aparición en los datos, pues de lo contrario correremos el riesgo de infravalorar la capacidad infantil.

En síntesis, podemos decir que nuestra investigación demuestra que *pero* y *porque* son conectores frecuentes entre los 2;0 y los 4;0 años y que son precisamente los primeros en emerger en el habla infantil, antes de los 3;0 años, mientras que *pues*, cuya frecuencia es también relativamente alta, y *si*, de presencia más reducida, aparecen habitualmente una vez superada esta edad. Por último, no hemos detectado la presencia de *aunque*, un conector cuyo desarrollo se produce, como mínimo, más allá de los 4;0 años. Es decir, hemos propuesto la siguiente cronología en el desarrollo de los nexos interordinantes:

Figura 19. Secuencia evolutiva de los nexos interordinantes



Esta secuencia evolutiva prácticamente coincide con las que han propuesto, entre otros, Diessel (2004), Eisenberg (1980) o Bloom *et al.* (1980) para el inglés. Así, la bibliografía especializada ha venido destacando, con independencia de las diferencias en las edades concretas de emergencia, que las nociones de adversatividad, secuencialidad y causalidad son las primeras en desarrollarse, seguidas por las de condicionalidad (cf. Clancy *et al.*, 1976; Kail y Weissenborn, 1991: 128). Nuestros datos, por consiguiente, corroboran esta secuencia evolutiva de los conectores estudiados y apuntan a una cierta consistencia en el orden de las relaciones semánticas que expresan, apoyando así la idea defendida por Slobin de que, con independencia de los mecanismos formales que se utilicen, existe una cierta consistencia entre las diferentes lenguas en torno al ritmo evolutivo y la cronología de las nociones semánticas (1973: 187). Ahora bien, se abre aquí una futura vía de investigación que trate de comprobar esta idea mediante datos de producción espontánea en entornos idiomáticos diferentes y tipológicamente alejados de las lenguas más estudiadas desde el punto de vista evolutivo. Asimismo, hemos de ser conscientes de que estamos ante un fenómeno donde cabe cierta diversidad individual, por lo que hay que tomar la secuencia evolutiva propuesta de manera relativa, aunque los resultados que hemos obtenido indican que lo habitual es que *porque* y *pero* sean los primeros nexos interordinantes en emerger en el habla infantil.

Además de esta aportación, que puede resultar interesante para la comparación interlingüística (Berman, 2014; Lieven, 2010), creemos que nuestro estudio resalta la importancia de considerar las distintas funciones de los conectores en edad temprana, puesto que la cronología presentada puede verse alterada si se da cabida a este factor. Así, hemos

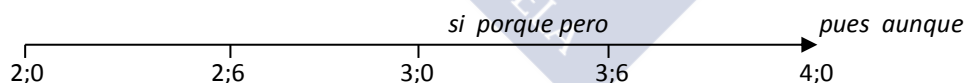
visto que las funciones pragmáticas de las partículas, como comentaremos en el próximo apartado, son las primeras en aparecer, de tal modo que su orden de emergencia en cuanto que conectores pragmáticos coincide con la presentada. Sin embargo, si obviamos los usos pragmáticos y establecemos la secuencia en base exclusivamente a los usos gramaticales comprobamos que la cronología se ve parcialmente modificada. Obsérvese al respecto el siguiente cuadro, en el que recuperamos estos resultados:

Tabla 71. Aparición de las partículas como conectores sintácticos

Conector	Edad media de aparición	Estadio de aparición
<i>aunque</i>	-	-
<i>pero</i>	3;2.18	III
<i>porque</i>	3;2.06	III
<i>pues</i>	-	-
<i>si</i>	3;1.0	III

Efectivamente, comprobamos que como conectores sintácticos sólo presentan usos *pero*, *porque* y *si*, todos ellos en el estadio III, es decir, más allá de los 3;0 años de edad. De nuevo, el conector causal se adelanta al conector adversativo, aunque las diferencias son mínimas. Inesperadamente, el último conector en aparecer en nuestros datos, y el menos frecuente — *si*—, resulta ser el primero en ser utilizado por los niños como conector sintáctico, mientras que *pues*, a pesar de su considerable presencia en las muestras, nunca actúa a nivel gramatical:

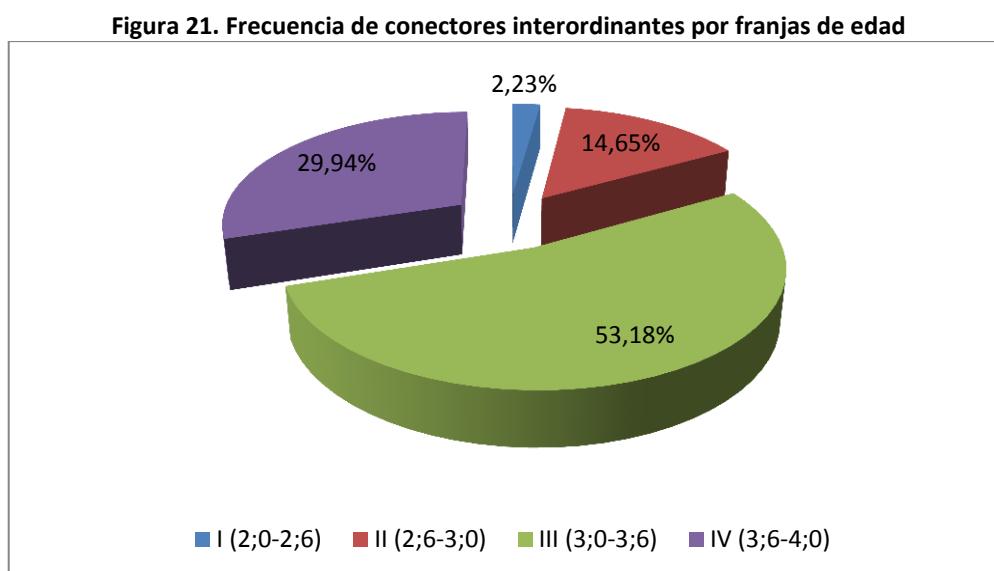
Figura 20. Secuencia evolutiva de los nexos interordinantes en cuanto que conectores sintácticos



Este descubrimiento pone en valor la necesidad de que los estudios sobre los nexos infantiles den cabida a sus diferentes valores y funciones, ya que de lo contrario corremos el riesgo de obviar evidencias que pueden resultar claves para comprender adecuadamente cómo se produce el desarrollo gramatical y, en definitiva, cómo se comunican los niños en edades tempranas.

Más allá de la supuesta universalidad de las nociones semánticas, y de la necesidad de dar cabida a la dualidad funcional de las partículas, consideramos que la secuencia evolutiva propuesta apunta sobre todo al desarrollo gradual de los distintos conectores, y por tanto de

las construcciones complejas. Como ya hemos comentado, algunos de los nexos interordinantes aparecen para desempeñar funciones pragmáticas antes de los 3;0 años, pero a partir de esta edad, en el estadio III (3;0-3;6), se producen algunos cambios importantes y aumenta notablemente la frecuencia de uso de todas estas partículas, como se observa en el siguiente gráfico:



Se aprecia claramente que la mayor parte de los conectores identificados en nuestra muestra se han registrado entre los 3;0 y los 3;6 años, periodo en el que se produce un considerable aumento de su frecuencia con respecto al anterior estadio. Parece, pues, que estamos ante un momento clave en el desarrollo de estas partículas y de las construcciones complejas, idea que queda corroborada si se atiende al plano funcional, tal y como pasamos a discutir en el siguiente apartado, puesto que los primeros usos sintácticos de los conectores se detectan precisamente en esta etapa. Así pues, también nuestro estudio, como otros tantos precedentes, apunta a los 3;0 años como un momento clave, a partir del cual se inicia el denominado *periodo de vinculación de las cláusulas* (Aparici *et al.*, 2001; Diessel, 2004; Varela, 2011).

7.2. USOS Y VALORES DE LOS CONECTORES. IMPLICACIONES EN EL DESARROLLO DE LAS CONSTRUCCIONES COMPLEJAS.

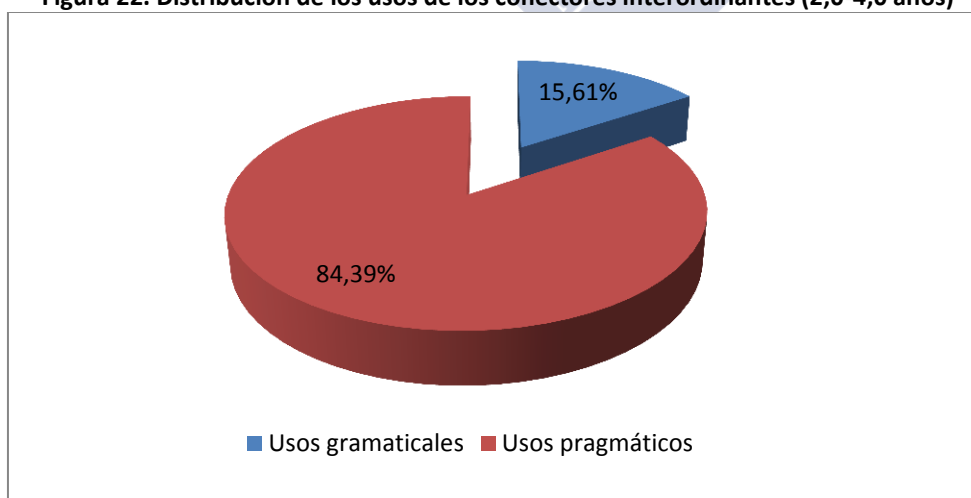
El segundo gran objetivo de nuestro trabajo es comprobar si las premisas de los modelos basados en el uso con respecto al desarrollo de las construcciones complejas se cumplen en

español. En concreto, el trabajo más completo hasta la fecha es el de Diessel (2004), que ha propuesto para las construcciones coordinadas y adverbiales del inglés, las que más se asemejan desde el punto de vista tipológico a las construcciones interordinantes del castellano, un patrón de integración. Este objetivo está asociado con la segunda de las preguntas de investigación de las que parte nuestro trabajo: ¿cómo se utilizan los conectores *aunque*, *pero*, *porque*, *pues* y *si* en el habla infantil temprana? (§2.4.). La adecuada comprensión de los valores y funciones más frecuentes de estas partículas entre los 2;0 y los 4;0 años (§7.2.1.) permite entender mejor el origen y el primer desarrollo de las construcciones complejas de tipo interordinante (§7.2.2.)

7.2.1. Funciones de los conectores entre los 2;0-4;0 años

En el anterior apartado hemos tenido ocasión de comprobar que la dualidad funcional de las partículas aquí analizadas, como conectores sintácticos o como conectores pragmáticos (Briz, 1998; Van Dijk, 1977, 1981), es un aspecto clave para valorar adecuadamente su orden de emergencia en el habla infantil. Así, de acuerdo con nuestros datos, todos estos nexos, con excepción de *si*, aparecen para desempeñar inicialmente funciones pragmáticas, a partir de los 2;6 años, y posteriormente comienzan a ser utilizados como conectores sintácticos. Es más, no solamente las funciones pragmáticas son las primeras en aparecer, sino que son las predominantes en todo el periodo evolutivo analizado (2;0-4;0 años), y además con bastante diferencia, como se puede comprobar en el siguiente gráfico:

Figura 22. Distribución de los usos de los conectores interordinantes (2;0-4;0 años)



Podemos afirmar, por tanto, que los conectores interordinantes desempeñan predominantemente funciones pragmático-discursivas en el habla infantil temprana, puesto que las funciones gramaticales emergen una vez superados los 3;0 años, aunque seguirán siendo minoritarias hasta al menos los 4;0 años.

Además, atendiendo a la producción individual de los participantes, los resultados obtenidos indican que existe una relación entre el nivel de desarrollo gramatical de los niños, la aparición temprana de las funciones gramaticales y, en consecuencia, la frecuencia de los usos sintácticos de los conectores. Esta interpretación se ha podido alcanzar a partir de los casos concretos de XUN y JOR, dos niños que presentan cifras elevadas de LME y que son los únicos participantes donde los usos gramaticales se sitúan por debajo del 90%, usos que se detectan tempranamente. No obstante, sería interesante profundizar en esta posible correlación ampliando la muestra de individuos, lo que permitiría aplicar técnicas de estadística inferencial.

Por tanto, y a raíz de los resultados obtenidos, nuestro trabajo aporta evidencias empíricas que respaldan la idea, defendida por Aguado, de que las conjunciones desempeñan funciones comunicativas antes que funciones semánticas y formales (1995: 216), idea a la que este autor había llegado a través de datos transversales y que nosotros hemos corroborado mediante datos longitudinales. Ahora bien, no todos los conectores estudiados muestran esta inclinación hacia lo pragmático-discursivo, y la única excepción en este sentido la constituye *si* —la cual no emerge, precisamente, hasta después de los 3;0 años—, que exhibe exactamente la tendencia contraria y apenas actúa como marcador. Es decir, asumiendo el carácter eminentemente pragmático de los nexos interordinantes, conviene tener presente que cada uno presenta sus propias particularidades evolutivas.

Así, también desde el punto de vista funcional es posible diferenciar dos grandes grupos: *pero* y *porque*, que destacan por su plurifuncionalidad y la predominancia de los valores textuales, y *pues* y *si*, que están más especializados en valores interaccionales e ideativos, respectivamente. De este modo, podemos establecer la siguiente clasificación de las funciones de los conectores interordinantes entre los 2;0 y los 4;0 años, a partir de las macrofunciones lingüísticas establecidas por Halliday (1975: 16-18) y del análisis de los 628 usos identificados en las muestras analizadas:

Tabla 72. Funciones de los conectores interordinantes

Conector	Marcador interaccional	Marcador discursivo	Nexo gramatical	Total
<i>pero</i>	80 (34,78%)	123 (53,48%)	27 (11,74%)	230 (100%)
<i>porque</i>	29 (13,94%)	135 (64,9%)	44 (21,16%)	208 (100%)
<i>pues</i>	152 (96,87%)	6 (3,13%)	0 (0%)	158 (100%)
<i>si</i>	1 (3,125%)	4 (12,5%)	27 (84,375%)	32 (100%)
Total	262 (41,72%)	268 (42,68%)	98 (15,60%)	628 (100%)

En esta tabla se puede apreciar perfectamente que 530 de los 628 usos identificados, lo que supone el 84,4% del total, se corresponden con utilizaciones de los conectores a nivel pragmático, bien como marcadores interaccionales (41,72%), bien como marcadores discursivos (42,68%), mientras que su utilización a nivel gramatical es poco frecuente, situándose en el 15,6% ($N = 628$). Por tanto, los conectores interordinantes funcionan entre los 2;0 y los 4;0 años básicamente como marcadores, siendo infrecuente su utilización como nexos gramaticales.

Además, los datos obtenidos con respecto a *pero* y *porque* apuntan a un descenso progresivo de los valores puramente interaccionales y al aumento de los usos textuales, sobre todo en los dos últimos estadios descriptivos, esto es, a partir de los 3;0-3;6, mientras que los usos ideativos se mantienen siempre en frecuencias reducidas (§6.2.4.). Teniendo en cuenta esta distribución funcional y su evolución a lo largo del periodo analizado, consideramos que nuestra investigación aporta evidencias que permiten sustentar la denominada *hipótesis de las funciones interaccionales* (Pak *et al.*, 1996; Sprott, 1992). De esta manera, los datos descriptivos que hemos aportado sobre el desarrollo del castellano vienen a sumarse a los recabados, aunque con metodologías parcialmente diferentes, para lenguas como el hebreo (Berman, 1996) o el turco (Furman y Özyürek, 2007), así como a corroborar los resultados de otras investigaciones realizadas en nuestra lengua, que apuntan a la integración gradual de las

distintas funciones de los marcadores, comenzando por la interaccional (Prego Vázquez, 2010; Prego Vázquez y Fernández López, 2014).

El origen interaccional de los nexos es especialmente evidente en el caso de *pues*, puesto que el 97,87% ($N = 158$) de sus usos desempeñan valores relacionados con la interacción, el diálogo y la estructura conversacional en general. Se trata, por ello, de una partícula que destaca por su rentabilidad comunicativa, tal y como ha destacado Aguado, que afirmaba que los niños recurren a *pues* como marcador de una respuesta o una información obvia, tratando de dar a entender al interlocutor que la información que se aporta es “evidentemente” compartida (1995: 215). De esta manera, la mayor parte de los usos detectados en nuestros datos coinciden con el denominado, en el habla adulta, “*pues* comentador” (Portolés, 1998: 55-56), “enfático” (Álvarez Menéndez, 1991: 311-312) o “expletivo” (Gili Gaya, 1972: 137), etiquetado por Díez Itza y Pérez Toral (2001) en el habla infantil como “marcador de comienzo discursivo” y de “explicación”. Podemos afirmar, por consiguiente, que *pues* actúa sobre todo como conector metadiscursivo (Briz, 1997: 25-35; Briz e Hidalgo, 1998) o como estructurador de la conversación (Portolés, 1998), ya que presenta un carácter demarcativo que permite a los niños introducir nuevos tópicos y cometarios, esto es, introducir información nueva con respecto al discurso precedente.

Por tanto, *pues* actúa entre los 2;0 y los 4;0 años como marcador interaccional, si bien hemos detectado la presencia incipiente de usos textuales en el habla de un participante, XUN, que es precisamente el que más veces utiliza la partícula. Se trata de usos cercanos a lo que en el habla adulta se ha denominado “*pues* incidental”, en los que funciona como un adverbio anafórico que disfruta de cierta libertad distribucional, salvo la posición inicial absoluta (Portolés, 1989: 123-29). Como es propio de la función textual, se perciben ciertos matices semánticos propios de la función ideativa, en este caso de consecución o causalidad. Consideramos que el nivel de desarrollo gramatical de XUN, por encima del que manifiestan sus compañeros, quizás ha podido influir en el desarrollo temprano de la función textual de *pues*, que por regla general emergerá después de los 4;0 años.

La tercera gran función descrita por los gramáticos en el habla adulta, la de *pues* como nexos en construcciones complejas de tipo causal o consecutivo, no tiene presencia en nuestros datos. Es decir, los niños en edades tempranas, como ha sido destacado en otros estudios precedentes (González Ledesma y Garrote Salazar, 2007), nunca utilizan *pues* a nivel gramatical. Seguramente la emergencia de los valores ideativos y su incorporación a la

competencia comunicativa de los niños se produzca, como en el caso de *aunque*, en los años escolares y a través del registro escrito, ya que como conector sintáctico no es frecuente en la conversación oral.

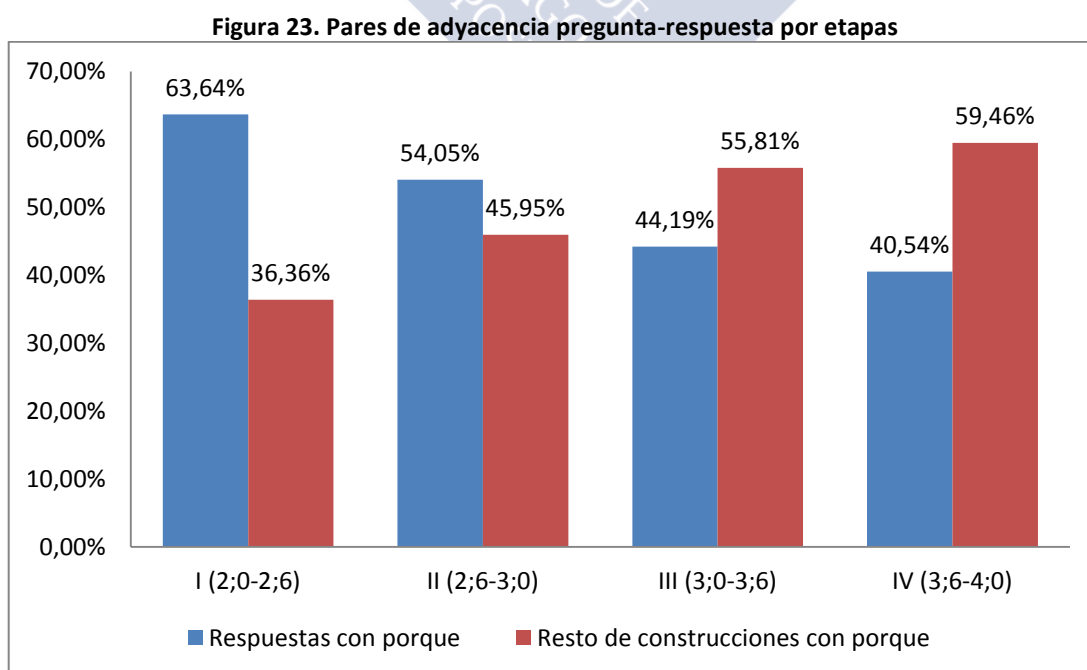
Por otra parte, los resultados obtenidos con respecto al análisis funcional de los usos de *si* no apoyan la *hipótesis de las funciones interaccionales* (Pak *et al.*, 1996; Sprott, 1992), ya que esta partícula exhibe justamente la tendencia contraria. Así, los primeros usos de *si* desempeñan valores ideativos, puesto que los niños la utilizan como conector sintáctico que introduce construcciones subordinadas o, sobre todo, para establecer una conexión entre dos proposiciones codificadas en la misma unidad gramatical y que, por consiguiente, forman parte de una construcción compleja condicional. Aunque se han detectado algunos usos pragmáticos de la partícula, todos son posteriores a los usos gramaticales y generalmente ésta suele formar parte del operador modal *a ver si* o funciona como un marcador de réplica, precedido por *pero*; es decir, que este nexo nunca actúa como marcador independiente en nuestros datos. Por tanto, en el caso concreto de *si* las funciones gramaticales aparecen antes que las pragmáticas, de manera que los datos disponibles tampoco permiten sustentar la hipótesis de Aguado (1995).

En este sentido, los datos obtenidos con respecto a *pero* y *porque* son más ricos, dado que estas dos partículas manifiestan, en algún momento, las tres macrofunciones lingüísticas: interpersonal, textual e ideativa (Halliday, 1975: 16-18). Por un lado, el conector *pero* está más enfocado hacia la interacción y el diálogo que *porque*, puesto que sus usos como marcador interaccional alcanzan una frecuencia del 34,78% ($N = 230$). Esto ha hecho que algunos, como Aguado, hayan calificado a los usos pragmáticos de *pero* como de “enfáticos” (1995: 215), puesto que estos valores interaccionales son, en ocasiones, difíciles de percibir. Los usos ideativos de *pero*, por otra parte, son escasos, con un 11,74% ($N = 230$), y aparecen siempre después de los 3;0 años. De nuevo, la única excepción en este sentido la constituye XUN, que presenta usos de la partícula como nexo gramatical ya desde los 2;6.06 años, hecho que puede explicarse, de nuevo, aludiendo al elevado nivel de desarrollo gramatical que este participante presenta y que, en consecuencia, apunta de nuevo a una relación entre este factor y la integración de la función gramatical.

Los resultados obtenidos con respecto a *porque* en cuanto a estas dos funciones son parcialmente diferentes a los de *pero*. Para empezar, el conector causal se utiliza con mayor frecuencia a nivel gramatical, como nexo de una construcción compleja, ejemplos que

constituyen el 21,16% de los usos registrados ($N = 208$), y generalmente para expresar causalidad de tipo psicológico. Al igual que sucedía con *pero*, la utilización de *porque* como conector sintáctico es siempre posterior a los 3;0 años, aunque hay dos excepciones: XUN, que lo emplea con este valor desde los 2;5.23 años, y JOR, que presenta usos gramaticales desde los 2;4.27. Una vez más, estos dos casos indican que es posible hablar de una relación entre cifras elevadas de LME y desarrollo temprano de las funciones gramaticales.

Junto con esta primera diferencia con respecto a *pero*, hemos encontrado también que *porque* actúa en menor medida como marcador interaccional, con una frecuencia del 13,94% ($N = 208$), lo que significa que es su función menos frecuente. Además, como ha destacado Prego Vázquez (2010: 186-191), constituyen usos muy tempranos y en contextos muy específicos, como son los pares de adyacencia pregunta-respuesta. En estas circunstancias, al principio los niños utilizan el conector como marcador de la alternancia de turnos, sin que se produzca, por ello, progresión temática alguna. Sin embargo, progresivamente serán capaces de utilizar *porque* en intervenciones que aportan información nueva y discursivamente relevante, lo que se traduce en un aumento de los usos textuales. De hecho, este tipo de intercambios, en los que el adulto realiza una pregunta y el niño completa el par con una construcción encabezada por *porque*, son muy frecuentes en los datos, ya que suponen casi la mitad de los usos detectados de la partícula (45,67%, $N = 208$), pero van perdiendo relevancia con el paso del tiempo:



Esta importancia de los pares de adyacencia pregunta(adulto)-respuesta(niño) también ha sido destacada por Diessel con respecto a *because*, en cuyos datos se percibe la misma tendencia descendente que aquí estamos describiendo (2004: 160-163). Consideramos que nuestros datos constituyen evidencias que sustentan la denominada *hipótesis del contexto limitado*, que predice que los niños adquieren los marcadores en entornos sociales y discursivos concretos y que gradualmente expanden su utilización a otros contextos (Pak *et al.*, 1996: 292). En caso del nexo que nos ocupa, los niños utilizan inicialmente *porque* como marcador interaccional, pero paulatinamente aprenden a aportar información nueva con sus intervenciones y, por tanto, integran la función textual, de modo que la partícula actúa como marcador discursivo.

En este sentido, más allá de las comentadas diferencias, los conectores *pero* y *porque* comparten una característica que resulta clave para describir adecuadamente el patrón de desarrollo de las construcciones complejas de tipo adversativo y causal: el predominio de la función textual. Esta función, la más frecuente en nuestros datos seguida de cerca por la interaccional, tiene mayor relevancia en *porque*, puesto que supone el 64,9% de sus ocurrencias ($N = 208$), frente al 53,48% que supone en *pero* ($N = 230$). Con independencia de estas diferencias porcentuales, el predominio de esta función sobre las dos restantes es indudable, por lo que podemos decir, precisando un poco más, que *pero* y *porque* funcionan en el habla infantil temprana sobre todo como marcadores discursivos. Así, estudios previos, basados también en datos de corpus, reportan la utilización de *pero* como marcador de “restricción” u “oposición”, haciendo notar que cumple habitualmente una función continuativa (Díez-Itza y Pérez Toral, 2001; González Ledesma y Garrote, 2007), y de *porque* como marcador explicativo (Díez-Itza y Pérez Toral, 2001; Prego Vázquez, 2010). El análisis cualitativo de nuestros datos nos ha permitido identificar valores muy similares a los descritos en estos trabajos.

Así pues, los conectores *pero* y *porque* muestran, frente a *pues* y *si*, usos como marcadores discursivos en el periodo analizado. De ello se deduce un parámetro particularmente interesante para comprender el origen de las construcciones complejas: los nexos interordinantes habitualmente establecen una conexión a nivel pragmático entre dos unidades comunicativas diferentes y actúan, por tanto, como mecanismo de cohesión discursiva. Estos enunciados pueden ser emitidos por el mismo hablante, en cuyo caso nos encontramos ante cohesión propia, o pueden pertenecer a hablantes diferentes, de tal modo

que el niño establece una conexión entre su enunciado y una intervención previa, que puede ser de un adulto o de otro niño. A este respecto, recordemos que existe una cierta polémica en el campo entre aquellos que defienden que los niños utilizan los conectores como mecanismos para la cohesión de su propio discurso (Bloom *et al.*, 1980; Eisenberg, 1980; Jisa, 1984/1985: 176) y los que consideran que los utilizan en contextos de reciprocidad, en los que conectan con una intervención adulta previa (Aparici *et al.*, 2001; Bates, 1976; Diessel, 2004; Greenfield y Smith, 1976).

Pues bien, nuestros datos, en este sentido, apoyan sin ninguna duda esta segunda línea de interpretación, aunque para evitar generalizaciones lo recomendable es observar cada conector en concreto con el fin de valorar adecuadamente este parámetro. Ya hemos visto que los usos pragmáticos de *si* son escasos y que *pues* actúa generalmente a nivel interaccional, donde no tiene sentido analizar el tipo de cohesión. Por ello, hemos analizado qué tipo de cohesión manifiestan *pero* y *porque*, que son precisamente las partículas equivalentes a *but* y *because*, las que mayor nivel de cohesión adulta presentaban en los datos de Bloom *et al.* (1980), el clásico estudio a partir del cual nace la polémica. La distribución hallada en nuestros datos ha sido la que presentamos en los dos gráficos siguientes:

Figura 24. Tipo de cohesión manifestada por *pero*

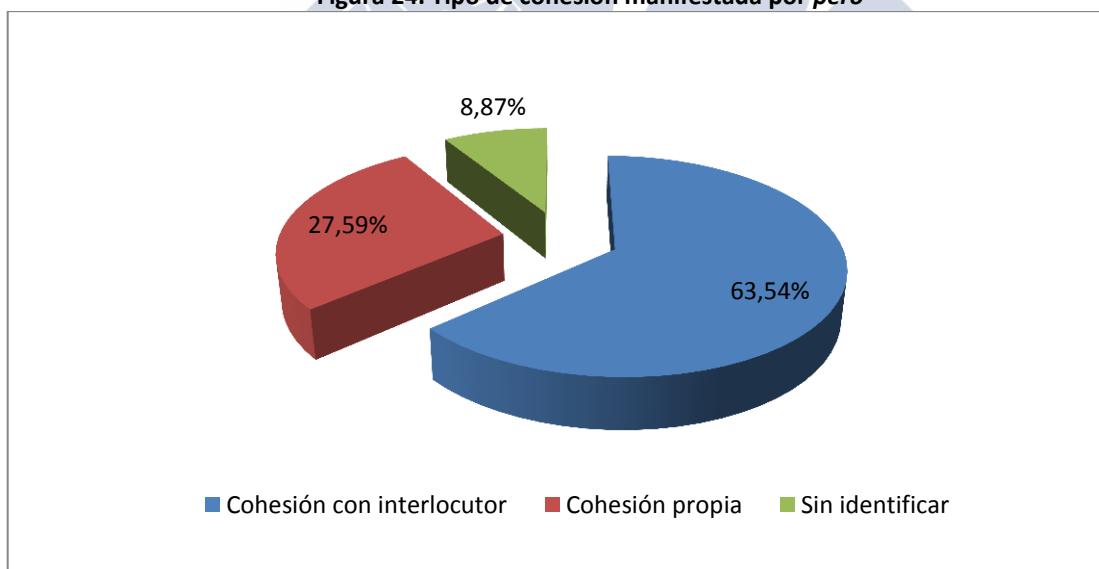
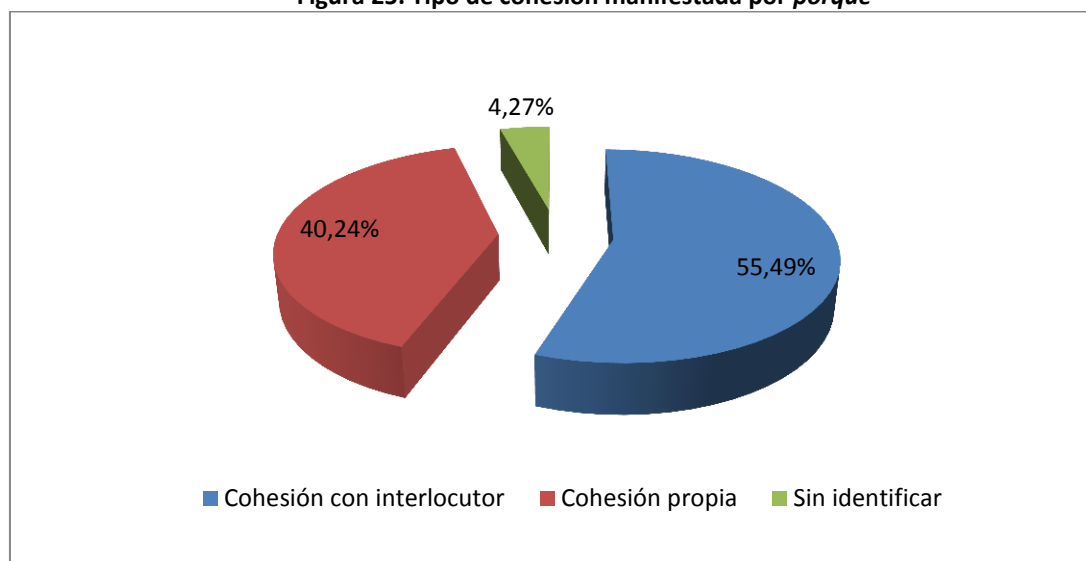
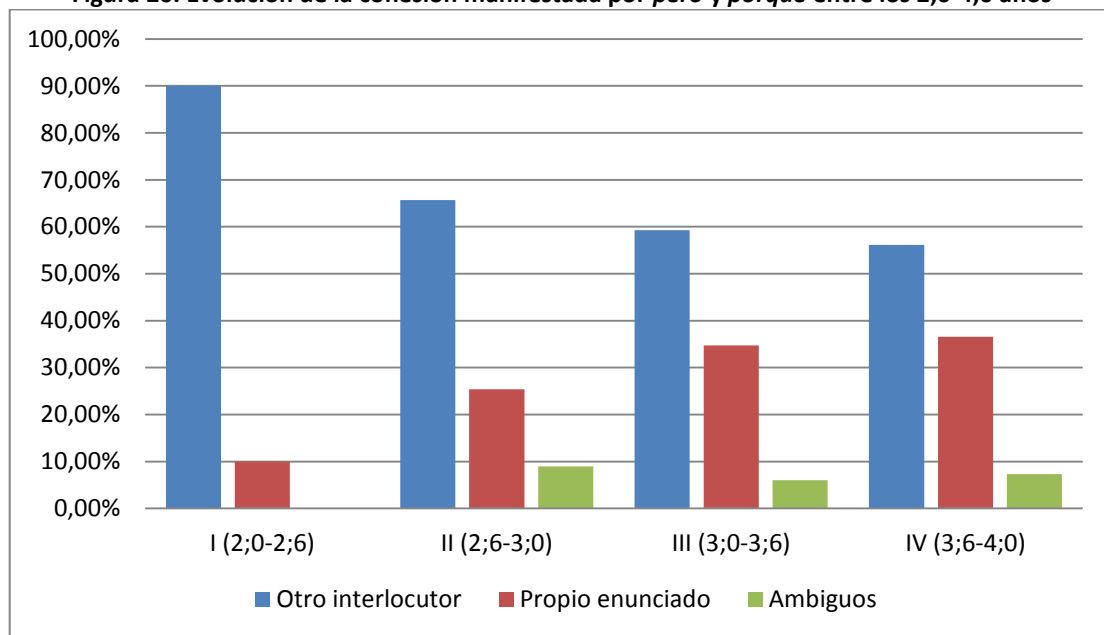


Figura 25. Tipo de cohesión manifestada por *porque*

Ambos conectores, como se puede comprobar, están claramente inclinados hacia el discurso compartido entre los 2;0 y los 4;0 años, aspecto que es más evidente en el caso de *pero*, que establece cohesión con el discurso de otro interlocutor con una frecuencia superior al 63% ($N = 203$), mientras que *porque* lo hace en poco más del 55% de las ocasiones ($N = 164$). Consideramos que esta diferencia se debe al hecho de haber incluido los usos interaccionales en el análisis, usos en los que las partículas pueden establecer una conexión con un evento extralingüístico, es decir, manifiestan cohesión exofórica, un tipo de usos que son más frecuentes en *pero*. Estas frecuencias son muy similares a las obtenidas por Diessel, quien ha calculado que un 54,3% de las construcciones con *but* están conectadas con un enunciado emitido por otro interlocutor²⁰⁸ (Diessel, 2004: 163-164). Y es más, en sus datos, al igual que en los nuestros, este tipo de cohesión desciende en favor de la cohesión propia, lo que pone de manifiesto que *pero* y *porque*, como *but* y *because*, se utilizan al principio en unas circunstancias muy concretas: actúan como marcadores en rutinas conversacionales que implican dos enunciados emitidos por hablantes diferentes (Diessel, 2004: 164). Obsérvese al respecto el siguiente gráfico, en el que recuperamos estos datos:

²⁰⁸ Sin embargo, no aporta datos de esta circunstancia para *because*, simplemente se limita a calcular el porcentaje de construcciones con esta partícula que aparecen en pares de adyacencia pregunta-respuesta, dato que ya hemos presentado.

Figura 26. Evolución de la cohesión manifestada por *pero* y *porque* entre los 2;0-4;0 años

En definitiva, los datos presentados en el presente estudio suponen evidencias empíricas que demuestran que los conectores *pero*, *porque* y *pues* desempeñan fundamentalmente funciones pragmáticas entre los 2;0 y los 4;0 años, las cuales preceden en el desarrollo a las funciones gramaticales, que no aparecen hasta después de los 3;0 años, de manera que la utilización de las partículas como nexos gramaticales es escasa o nula. La excepción a este patrón evolutivo la constituye *si*, que aparece para actuar como conector sintáctico y, de hecho, su utilización a nivel pragmático es escasa en nuestros datos y está restringida a unas circunstancias muy concretas. Por su parte, *pero* y *porque* actúan, sobre todo, como marcadores discursivos en el habla infantil temprana, funcionando como mecanismos cohesivos, estableciendo sobre todo conexiones entre el enunciado infantil y una intervención adulta previa. La partícula *pues*, por último, funciona casi exclusivamente como marcador interaccional, una función a la que parece también muy inclinado *pero*. En conclusión, los valores más recurrentes en nuestros datos indican que cada conector se comporta, desde el punto de vista funcional, de manera parcialmente diferente:

Tabla 73. Función de los conectores interordinantes (2;0-4;0 años)

Conector	Valores más frecuentes	Función principal
<i>pero</i>	Textuales	Marcador discursivo
<i>porque</i>	Textuales	Marcador discursivo
<i>pues</i>	Interaccionales	Marcador interaccional
<i>si</i>	Ideativos	Nexo gramatical

Este comportamiento funcional tiene, a su vez, repercusión en el plano formal y, por consiguiente, en el patrón evolutivo de las construcciones asociadas con las diferentes partículas.

7.2.2. El desarrollo de las construcciones complejas interordinadas en relación al contexto conversacional

Desde la postura teórica adoptada, consideramos que las funciones conducen y motivan el desarrollo gramatical en las edades tempranas. Por ello, los valores descritos en el anterior apartado, asociados con los conectores *pero*, *porque*, *pues* y *si*, están intrínsecamente relacionados, de una manera u otra, con el origen y el desarrollo de las construcciones complejas interordinadas. Los modelos basados en el uso, en este sentido, predicen que el desarrollo de estas estructuras se produce a partir del discurso y en relación con el contexto conversacional (Clark, 2003: 245-272; Diessel, 2004; Tomasello, 2003: 243-281), lo que conecta con la línea de investigación centrada en el concepto metafórico de *andamiaje* (Bruner, 1983; Cazden, 1983). En este subapartado discutiremos con cierto detalle este aspecto y trataremos de establecer una interpretación de los datos descriptivos obtenidos para poder proponer un patrón evolutivo para estas estructuras, que es el fin último de la investigación que aquí se presenta.

El análisis funcional efectuado viene a demostrar que cada conector está relacionado con unas circunstancias contextuales y unos patrones discursivos concretos y, por consiguiente, con unos contextos gramaticales diferentes. La misma idea se percibe cuando se observan con cierto detalle las interacciones concretas en que los niños recurren a construcciones que contienen los conectores estudiados. Por tanto, a la hora de establecer si nuestros datos sustentan el patrón de integración bi-clausal propuesto por Diessel (2004), así como la hipótesis del apoyo o cohesión con el lenguaje adulto (cf. §3.2.3.), es necesario establecer, una vez más, dos grupos: las construcciones con *pues* y *si* (§7.2.2.1.), por un lado, y las construcciones con *pero* y *porque*, por el otro (§7.2.2.2.).

7.2.2.1. Las construcciones condicionales y las construcciones consecutivas

Los resultados obtenidos con respecto a las funciones de *si* y las estructuras en que participa indican que este nexo aparece para actuar como conector sintáctico en construcciones complejas que dependen completamente del niño y se presentan, por

consiguiente, de forma horizontal, con las dos proposiciones enmarcadas en la misma unidad melódica y gramatical. La mayoría responden a las características propias de las construcciones condicionales, las cuales, a diferencia de las construcciones causales o adversativas, no tienen su origen en patrones interaccionales o discursivos en los que las proposiciones se expresan verticalmente, en diferentes intervenciones de un intercambio adulto-niño. Al contrario, las construcciones con *si* aparecen desde el principio en su forma prototípica, a modo de construcción integrada, y, de hecho, las estructuras condicionales son las primeras en ser utilizadas por los niños de esta manera, en su forma “completa”²⁰⁹.

Así pues, esto significa que la hipótesis del apoyo en el lenguaje adulto no se cumple en el caso de las estructuras condicionales, puesto que no tienen su origen ontogenético en producciones dependientes de un enunciado adulto previo. A estas mismas conclusiones, aunque por ausencia de datos, llegaron Aparici y sus colaboradores, quienes consideran que se ello se debe a que estas estructuras se encuentran entre las últimas construcciones complejas en ser adquiridas por los niños, de tal modo que

The child at this later point in development has a more advance level of knowledge about complex syntax and morphology as well as different level of semantic-lexical knowledge, so other types of strategies might be intervening with more strength than the scaffolding of utterances (Aparici *et al.*, 2001: 22).

Los datos recabados por Diessel (2004) para el inglés apuntan también a un grupo de construcciones, dentro de las adverbiales, que se diferencian del resto por su patrón evolutivo y entre las que se encuentran precisamente las condicionales con *if*. En las muestras analizadas por este autor, los dos miembros de las construcciones condicionales se codifican en la misma unidad entonativa y su producción depende completamente del niño, es decir, en todos los casos se presentan con la forma de construcciones integradas, por lo que se da exactamente la misma circunstancia que hemos hallado en nuestros datos.

Parece, pues, el curso evolutivo de las construcciones condicionales transcurre de forma diferente al resto de construcciones interordinadas y que los niños recurren, en este caso, a

²⁰⁹ Esto pone de manifiesto, de manera muy clara, la importancia de considerar como evidencias empíricas también las construcciones que algunos autores han calificado de “incompletas” (Kyratzis *et al.*, 1990) o “fragmentarias” (Tyack y Gottleben, 1986), pues, de lo contrario, podríamos llegar a conclusiones equivocadas o, al menos, parcialmente tergiversadas. Puede que en nuestros datos las construcciones condicionales sean las primeras en aparecer, pero el proceso de desarrollo de las construcciones causales o adversativas se inicia unos meses antes de que se manifiesten en su forma “completa”.

una estrategia distinta. A raíz de los resultados obtenidos en el análisis, consideramos que su desarrollo procede mediante expansión, esto es, los niños adquieren inicialmente un modelo holístico y, a través de una estrategia analítica, extraen la partícula *si* y gradualmente la extenderán a otro tipo de patrones combinatorios (Givón, 2009a: 128). Aunque contamos con unos datos ciertamente escasos —apenas 32 usos—, el análisis de los mismos nos ha permitido detectar una serie de propiedades que apuntan al uso de *si* en unas circunstancias muy concretas, en unos contextos específicos, por lo que se perciben efectos de especificidad léxica en su origen, así como también determinados efectos de uso. Hay al menos cinco características que apuntan en esta dirección interpretativa:

- (i) todas las formas verbales se codifican en modo indicativo,
- (ii) la mayor parte de las mismas, además, se conjugan en presente,
- (iii) la ordenación de los miembros de la construcción es siempre la misma, con la cláusula que contiene *si* antepuesta a la principal²¹⁰,
- (iv) en más de la mitad de los usos registrados la partícula co-aparece con otro conectores o con el marcador *a ver*,
- (v) y, por último, es habitual también que el conector *si* aparezca en contextos negativos, acompañado por el adverbio negativo *no*.

Por tanto, nuestros datos indican que *si* aparece en el habla infantil temprana en esquemas sintácticos como el que tenemos en el siguiente ejemplo:

Ejemplo 94. Vit4_06 (línea 340). Participante: XUN. Edad: 3;5.01

*XUN: yo no me puedo bañar porque si no me vienen las olas y me llevan .

La mayor parte de los ejemplos registrados presentaban estas propiedades, aisladamente o de forma conjunta. Los participantes de nuestra muestra, pues, comienzan utilizando el conector *si* en aquellas estructuras que en la gramática adulta se han catalogado de *condicionales reales*, por lo que inicialmente restringen su uso a unas circunstancias y situaciones contextuales determinadas, a unos esquemas gramaticales concretos. Se supone que, una vez superados los 4;0 años, ampliarán el espectro de construcciones con *si*, dando entrada a diferentes combinaciones, diferentes modos verbales y aplicando su utilización a

²¹⁰ Lo que también ocurre en las primeras estructuras condicionales del inglés, de acuerdo con Diessel (2004: 166).

otro tipo de contextos. Esto significa, en síntesis, que el desarrollo de estas construcciones es gradual, se extiende a lo largo de varios años, a través de un proceso que conduce desde el contexto más inmediato y específico hasta lo más general y abstracto, una idea a la que también han llegado algunas investigaciones centradas en uso infantil de *if* en inglés (Diessel, 2004; Riley, 1986).

La contrapartida a las características manifestadas por *si* la tenemos en el conector *pues*, que está ligado a unos contextos situacionales, discursivos y gramaticales muy diferentes. Esta partícula siempre desempeña entre los 2;0 y los 4;0 años funciones pragmáticas, fundamentalmente como marcador interaccional, aunque es posible percibir también el desarrollo incipiente de su función textual; sin embargo, no hemos detectado ninguna construcción compleja en la que actúe como conector sintáctico (§7.2.1.). Esto significa que no disponemos de evidencias sobre el desarrollo de las construcciones complejas causal-consecutivas, más allá del origen pragmático de su nexo prototípico. De lo que no cabe la menor duda, a raíz de los resultados obtenidos, es que *pues* aparece en el habla infantil temprana para desempeñar valores interpersonales, por lo que este conector sintáctico tendría un origen interaccional. Como ya hemos comentado, consideramos que probablemente los niños adquieran estas construcciones a través de los procesos de lecto-escritura durante el periodo escolar.

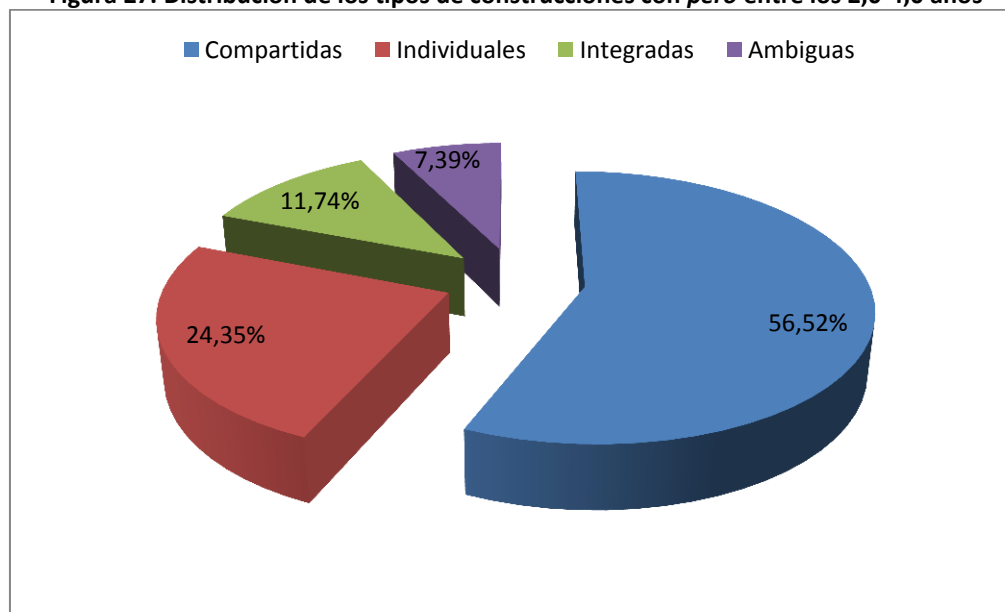
7.2.2.2. Construcciones adversativas y construcciones causales

Los conectores *pero* y *porque* son los más frecuentes en nuestros datos y los primeros en aparecer en las muestras, pues lo hacen antes de los 3;0 años para desempeñar funciones pragmáticas, aunque no actúan como conectores sintácticos hasta después de esta edad (§7.2.1.). El curso evolutivo de las construcciones causales y adversativas es, por tanto, diferente al de las construcciones condicionales y causal-consecutivas, motivado en parte por el carácter plurifuncional de sus conectores.

Así, a diferencia de las construcciones con *si*, las estructuras en que participan estos nexos no aparecen inicialmente en la forma prototípica que presentan en las gramáticas adultas, como construcciones integradas. Nuestra investigación constata que las construcciones con *pero* y *porque* se originan en forma de construcciones compartidas, estructuras en las que el niño produce una intervención con el conector situado en posición inicial absoluta y que depende generalmente de una intervención adulta previa que forma

parte del mismo intercambio. De hecho, a diferencia de *pues* o de *si*, los conectores causal y adversativo aparecen en diferentes tipos de estructuras en cuanto a su estrategia de producción y al grado de integración de sus constituyentes. Sin embargo, su peso es muy diferente a lo largo del periodo analizado, ya que las construcciones compartidas son las más frecuentes. Así, con respecto a las construcciones con *pero*, se ha obtenido la siguiente distribución:

Figura 27. Distribución de los tipos de construcciones con *pero* entre los 2;0-4;0 años



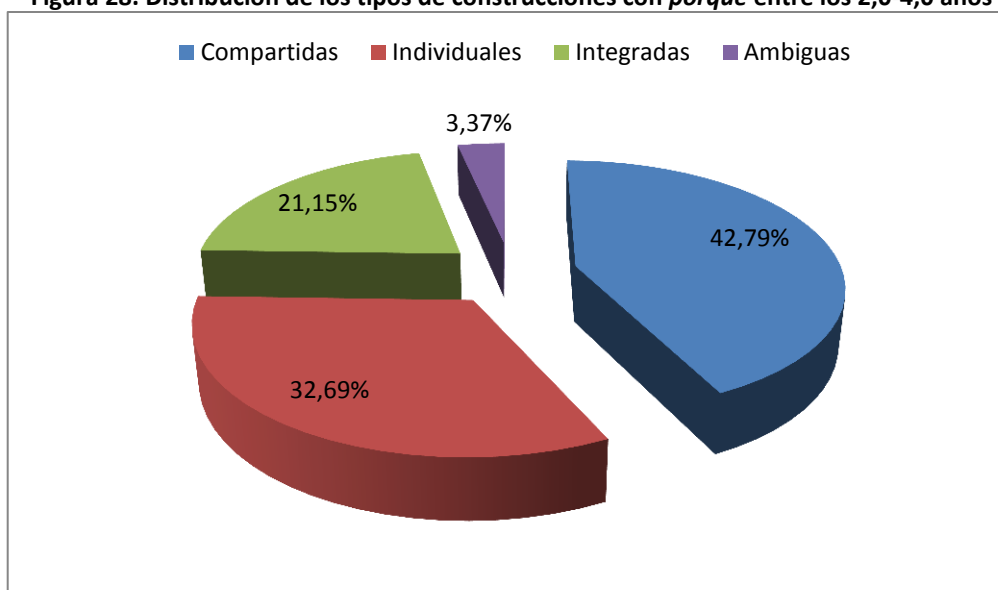
Esta predisposición de las construcciones con *pero* hacia la estrategia compartida concuerda con el estudio llevado a cabo por Varela, que ha encontrado una distribución semejante en sus datos, a pesar de trabajar con una variedad dialectal diferente —español mexicano— y un número inferior de participantes —concretamente tres— (Varela, 2011: 196-204). De este modo, nuestro trabajo corrobora la validez de los resultados alcanzados por esta autora con datos del español peninsular, en su variedad del castellano hablado en Galicia, y con una muestra de diez participantes. Consideramos que estos resultados son significativos, pues, a pesar de las diferencias, tanto nuestra investigación como la de Varela (2011) constatan la importancia de las construcciones compartidas en el desarrollo de las estructuras complejas adversativas, de manera que

nos obligan a considerar la posición del componente dialógico en el curso del desarrollo de *PERO*. Además de tratarse de un proceso de colaboración, común y muy frecuente en todos los casos de adquisición temprana, se esperaría que

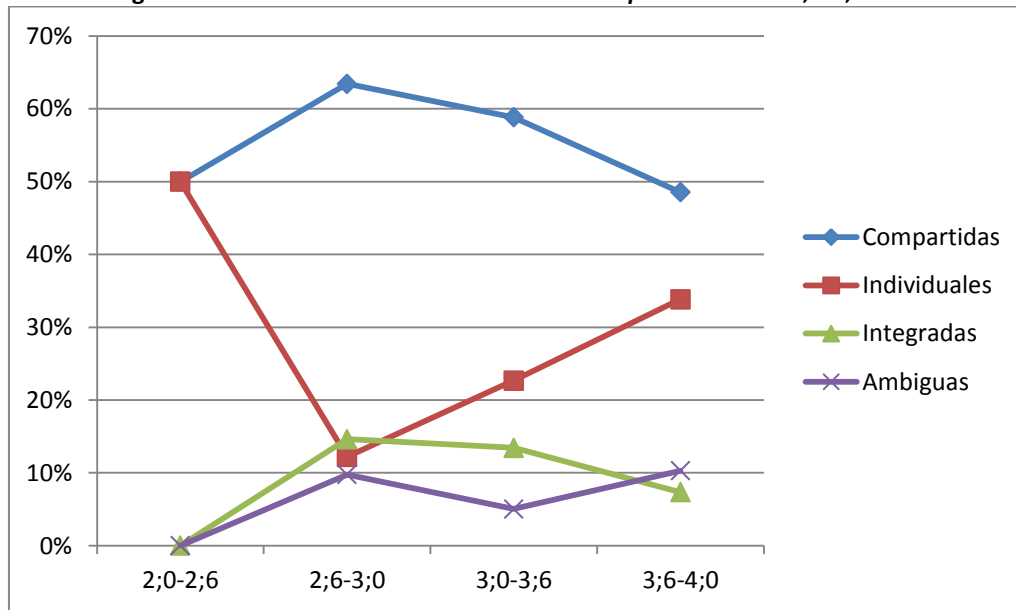
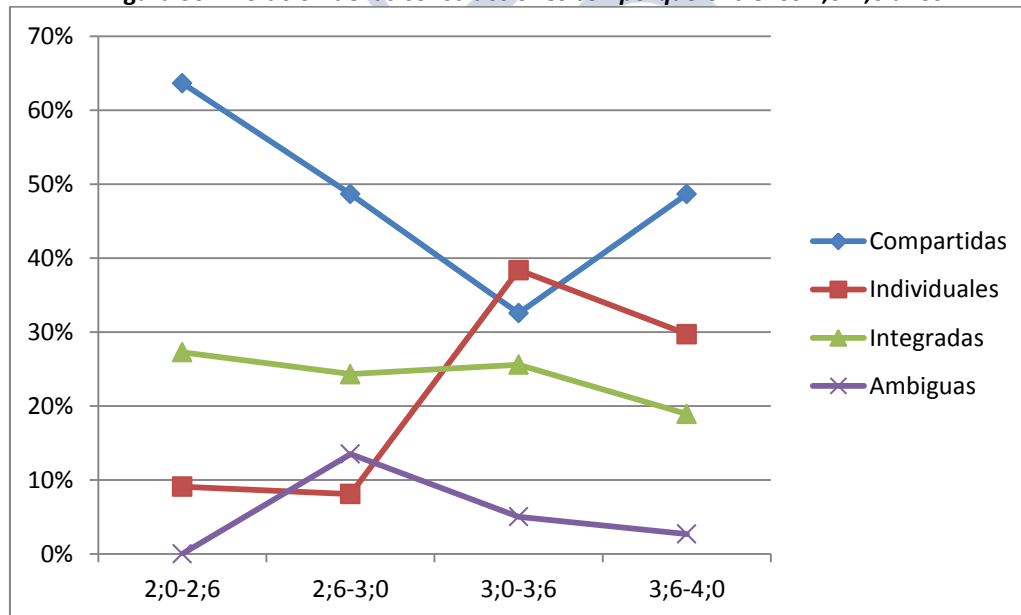
representara también un antecedente de la producción individual (como señala Vygotsky, 1930) (Varela, 2011: 199).

Efectivamente, los datos descriptivos que hemos presentado también apuntan a una pérdida de importancia conforme avanza el desarrollo de los niños en favor de las construcciones individuales, por lo que esta ruta evolutiva se puede poner en relación con la ZDP de Vygotsky (1930). Es más, los resultados obtenidos con respecto al conector *porque* corroboran esta interpretación:

Figura 28. Distribución de los tipos de construcciones con *porque* entre los 2;0-4;0 años



El conector causal también aparece preferentemente en construcciones compartidas, si bien en un grado menor que *pero*, puesto que suponen menos de la mitad de las estructuras identificadas (42,79%; $N = 208$), mientras que la estrategia de producción individual supera esta cifra. Es decir, *porque*, frente a *pero*, aparece en mayor medida en construcciones cuya producción depende por completo del niño. Con independencia de esta circunstancia, lo cierto es que estos dos conectores presentan muchas coincidencias, no sólo desde el punto de vista funcional, sino también en el plano formal. Así, por ejemplo, cuando observamos los datos evolutivamente comprobamos que se produce un progresivo descenso de la estrategia compartida que resulta muy significativo, tanto en las construcciones con *pero* (Figura 29) como en las estructuras con *porque* (Figura 30):

Figura 29. Evolución de las construcciones con *pero* entre los 2;0-4;0 añosFigura 30. Evolución de las construcciones con *porque* entre los 2;0-4;0 años

Se puede apreciar perfectamente que *pero* y *porque* revelan un patrón evolutivo en el que las construcciones compartidas pierden peso en favor de las construcciones individuales. No obstante, existen diferencias entre ambos tipos de construcciones, ya que, por ejemplo, las construcciones individuales llegan a superar a las demás en el caso de *porque* en un estadio, entre los 3;0 y los 3;6 años, algo que no llega a suceder nunca en el caso de *pero*.

En líneas generales, lo relevante es que tanto las construcciones causales como las adversativas se presentan en las fases iniciales del periodo observado en forma construcciones compartidas, cuya frecuencia desciende conforme avanza el desarrollo. En este sentido, nuestros resultados coinciden con los obtenidos por Aparici y sus colaboradores, quienes también encontraron que los niños producen al principio algunos tipos de oraciones complejas —finales, causales y coordinadas²¹¹— “as dependent on a previous adult utterance that constitutes the main clause. Later, they construct the whole sentence independently, producing both the subordinate and the main clause themselves more often than previously” (Aparici *et al.*, 2001: 17). Esta coincidencia en los resultados es importante, ya que tanto los datos de desarrollo del castellano de Galicia, que nosotros aportamos, como los de la variedad dialectal hablada en Cataluña, presentados por Aparici *et al.* (2001), muestran exactamente la misma ruta evolutiva.

Nuestro estudio, por consiguiente, sustenta el patrón de integración bi-clausal propuesto por Diessel (2004) en el desarrollo de las construcciones adversativas y causales del castellano, construcciones que evolucionan “by integrating two independent sentences into a single grammatical unit” (2004: 175)²¹². Este proceso de integración o combinación, que en español se ha llamado *proceso de vinculación de las cláusulas* (Varela, 2011), se inicia, según nuestros datos, en el estadio III, esto es, entre los 3;0-3;6 años. Hemos podido constatar que los conectores *pero* y *porque* comienzan a ser utilizados por los niños con anterioridad, a partir de los 2;6 años, tal y como se ha venido defendiendo en algunos estudios previos tanto en español (Aguado, 1988, 1995; Hernández-Pina, 1984) como en inglés (Bloom *et al.*, 1980; Eisenberg, 1980; French y Nelson, 1985). En principio, sólo desempeñan funciones pragmáticas, pero una vez superados los 3;0 años, momento en que se inicia el proceso de vinculación, comienzan a actuar como conectores sintácticos en construcciones complejas, idea también defendida por Diessel (2004: 149-173).

Esta ruta evolutiva, por tanto, es lo que Givón ha calificado como *de la parataxis a la sintaxis* (Givón, 2009a), que él defiende para el desarrollo de todas las construcciones complejas y que pone en relación con la evolución diacrónica de las lenguas. Así, en su

²¹¹ Recordemos que estos autores incluyen en las coordinadas a las adversativas con *pero*, como es propio de la tradición gramatical hispánica (cf. §2.2.2.2.).

²¹² Incluso aquellos autores que no se muestran partidarios de la hipótesis de la dependencia o apoyo en el lenguaje adulto apuntan, de una forma u otra, al especial papel que el contexto conversacional juega en el caso de estas estructuras. Así, por ejemplo, las únicas construcciones que superan el 20% de cohesión con un enunciado adulto en los datos de Bloom *et al.* (1980) son precisamente las que contienen *but* y *because*.

estudio del desarrollo infantil de las construcciones de complemento verbal, llegaba a la siguiente conclusión:

In both, earlier paratactic structures, with the two clauses packed under separate intonation contours, condense into later syntactic structures, with the two clauses falling under a single joint intonation contour. The main difference between the early-stage diachrony and early-stage ontogeny of complex syntax, in this respect, is that in diachrony the paratactic precursor for the condensation is found across two adjacent intonation units of the *same adult speaker*; while in early ontogeny, at least of complex VPs, the paratactic precursor for the condensed, complex syntactic structure is collaborative, spanning *adjacent turns of two different speakers* (Givón, 2009a: 169)

Efectivamente, estamos ya en disposición de afirmar que nuestros datos indican que las construcciones causales y adversativas del castellano siguen este patrón. Sin embargo, hemos visto que no sucede lo mismo con las condicionales (§7.2.2.1.), que se adaptan mejor al llamado *expansion-from-holistic (analytic) model* (Diessel y Tomasello, 2000), por lo que nuestros datos sustentan la idea de Givón sólo parcialmente.

Por tanto, a raíz de los resultados presentados, consideramos que las construcciones complejas interordinadas, sobre todo las adversativas y causales, se desarrollan en relación al contexto conversacional. Hemos podido comprobar, de hecho, que el interlocutor adulto desempeña un papel clave en el avance construccional y, por consiguiente, en el proceso de vinculación de las cláusulas. Hay dos factores, medibles cuantitativamente, que así lo indican: el descenso gradual en la frecuencia de construcciones compartidas y el descenso de los usos de *pero* y *porque* como mecanismos para establecer cohesión con el discurso adulto. Es decir, ante una declaración adulta, “la respuesta infantil no es solamente una aserción o una especie de acuse de recibo, es más bien un enunciado que se cohesiona con el anterior” (Varela, 2011: 187). Además, hemos constatado que en las fases finales este tipo de cohesión va perdiendo peso en favor de la cohesión del propio discurso, y estos datos, de nuevo, coinciden con los cosechados por parte de Aparici *et al.* (2001), cuyas siguientes palabras pueden aplicarse perfectamente a nuestro trabajo:

A comparison of the first and later stages revealed that a high proportion of the complex sentences of the initial periods depend on a previous adult production. That is, children use the linguistic support found in the language addressed to them as a strategy to increase the complexity of their utterances (Tomasello & Brooks, 1999)” (Aparici *et al.*, 2001: 21).

Así pues, los datos que hemos obtenido con respecto a *pero* y *porque* apoyan la hipótesis de la cohesión o apoyo en el lenguaje adulto —intrínsecamente relacionada con las propuestas de Diessel (2004) y Givón (2009a)—, puesto que los niños los utilizan sobre todo para establecer conexiones pragmáticas con una intervención adulta previa (§7.2.1.). Esto significa que el primer discurso multiproposicional infantil, al menos en lo que tiene que ver con las estructuras que nos ocupan, se da de forma colaborativa con el adulto, que es el que facilita y propicia la vinculación de proposiciones mediante conectores.

En este sentido, el papel del adulto, en nuestra opinión, no se limita a ser un mero apoyo o soporte conversacional, sino que va mucho más allá. Existen aspectos en el diálogo adulto-niño, y en los contextos en que se produce su comunicación, que no se pueden medir cuantitativamente y que hemos podido captar a través del análisis cualitativo. En concreto, hemos tratado de ilustrar, a través de varios ejemplos, cómo los adultos recurren a la retroalimentación verbal para llevar a cabo estrategias que conllevan implícita cierta enseñanza del conocimiento lingüístico. Así, mediante mecanismos de refuerzo, repeticiones, expansiones o reformulaciones (Díez-Itza, 1993; Rondal, 1983;), así como con la constante realización de interrogativas dirigidas al niño (Brown, 1968; Rojas Nieto, 1992)²¹³, el adulto promueve en todo momento la participación del niño en la conversación. En palabras de Varela, “lo que sucede es que el adulto (...) produce un enunciado que tiene como resultado incitar la participación infantil; es decir, el enunciado adulto induce al niño a agregar algo a lo ya dicho” (2011: 185). Muchas de las réplicas conversacionales infantiles, constituidas por intervenciones con los conectores situados en posición inicial, están provocadas por el adulto, con lo que se consigue que los niños empleen recursos que se encuentran un paso más allá de sus capacidades independientes —esto es, discurso multiproposicional, producción de construcciones complejas, valores ideativos de las partículas, mecanismos para la cohesión propia, etc.—, en su ZDP (Vygotsky, 1930).

²¹³ De hecho, ya hace varias décadas Newport *et al.* (1977) observaron que la alta frecuencia de interrogativas en los enunciados dirigidos al niño podría convertir su lenguaje en estructuras más complejas (cf. Rondal, 2006: 54).

Se ha podido observar, así, cómo una gran parte de los usos textuales de los conectores están provocados, de forma sutil, por el adulto. Como hemos dicho, esta función implica en parte valores interaccionales y en parte valores ideativos, por lo que el aumento en su frecuencia en el estadio III, a partir de los 3;0 años, resulta indicativo de que esta función permite al niño reflexionar sobre el lenguaje a través del propio lenguaje, es decir, desarrollar su lengua a través del propio lenguaje (Halliday, 1993; Painter, 1999). El niño, básicamente, cuando desarrolla su gramática está aprendiendo a expresar significados²¹⁴ (Halliday, 1975), y en el caso de las construcciones que nos ocupan ha de aprender a codificar relaciones entre proposiciones a través del uso explícito de conectores. Ello es posible gracias al andamiaje vertical, propiciado por el adulto, con el que se crea un contexto en el que los niños practican nuevas estrategias comunicativas, aprovechándose de los recursos gramaticales ya desarrollados e incorporando nuevas funciones en la interacción dialógica, funciones que se encuentran en su ZDP, como la función ideativa de los conectores, su uso como mecanismos cohesivos o la capacidad de codificar discurso multiproposicional.

Nuestra propuesta es, por consiguiente, que los niños desarrollan las construcciones adversativas y causales a través de un proceso de integración, en relación al contexto conversacional y con ayuda del interlocutor adulto. Ahora bien, esto no quiere decir que todos los niños, independientemente de su lengua materna o de su entorno, tengan que adquirir estas construcciones de este modo. Una vez más, Aparici y sus colaboradores han sabido sintetizar perfectamente la idea a la que nos referimos:

This is not to say that this strategy is necessary or sufficient because it is possible that children use different strategies depending on the type of interaction they are immersed in; however, we do think that they make use of the conversational context if it makes their task easier. It seems that children are analyzing both the language they receive as input and the linguistic knowledge they have, and they try to get closer to the model that will allow them to be more competent in the transmission of their intentions (Aparici *et al.*, 2001: 22).

Por tanto, hemos de poner en valor esta estrategia de apoyo en el adulto, donde las funciones pragmáticas preceden a las gramaticales y donde, en consecuencia, las

²¹⁴ Ello implica, por tanto, que el proceso de adquisición de la lengua —y, en general, todos los procesos de aprendizaje— constituye un proceso esencialmente semiótico (cf., para más detalles, Halliday, 1993).

construcciones analizadas tienen su origen en determinadas réplicas conversacionales y patrones discursivos, pero no defendemos, ni mucho menos, que ésta sea la única forma posible de desarrollar estas estructuras. En este sentido, la comparación de datos interlingüísticos, sobre el desarrollo de estructuras complejas similares en entornos idiomáticos o dialectales diferentes, permitirá corroborar la importancia de este “efecto andamiaje”, o incluso detectar otras posibles estrategias.

En definitiva, nuestro estudio resalta al menos tres factores o parámetros, de diferente naturaleza, que apuntan al origen interaccional y discursivo de las estructuras adversativas y causales, en una ruta que conduce de la interacción a la gramática, en la que los marcadores acaban gramaticalizan en nexos de construcciones complejas:

- (i) La abrumadora predominancia de las funciones pragmáticas de los conectores *pero* y *porque*, particularmente de los valores textuales, sobre las funciones estrictamente gramaticales, así como su precedencia ontogenética.
- (ii) El uso infantil de estos dos nexos para establecer cohesión con un enunciado adulto previo que gradualmente pierde relevancia en favor de su utilización como mecanismos para la cohesión propia. Esto es especialmente evidente en el caso de *porque*, muy ligado en las etapas iniciales a pares de adyacencia pregunta-respuesta.
- (iii) La elevada frecuencia de las construcciones compartidas en las primeras fases del desarrollo y su descenso paulatino en favor de las construcciones individuales.

Estos tres factores son indicativos de una evidente inclinación hacia la interacción, el diálogo, la conversación y, en definitiva, el discurso compartido. Al principio, los niños son incapaces de producir por sí mismos estructuras sintácticas complejas de tipo causal o adversativo, estructuras multiproposicionales, pero progresivamente ganan autonomía, a través de los usos pragmático-discursivos de las partículas, motivados en parte por el adulto, de tal modo que en las últimas fases del periodo analizado ya son capaces de producir construcciones integradas. Se produce así una evolución desde construcciones verticales, con las proposiciones expresadas en turnos diferentes (Ochs, Schieffelin y Platt, 1979), hacia

construcciones horizontales, con las dos proposiciones bajo la misma unidad melódica (Scollon, 1976, 1979).

Hay que destacar que, como es evidente, ni las funciones pragmáticas de los conectores, ni su utilización como mecanismos de cohesión con el discurso de otro interlocutor, ni siquiera la estrategia de producción compartida (Montolío Durán, 2011), son características propias y exclusivas del habla infantil, sino que son propiedades ampliamente documentadas en la gramática adulta, concretamente en el registro oral y coloquial (Branigan, Pickering y Cleland, 2000; Briz, 1998; Du Bois, 2003; Ford, Fox y Thompson, 2003). Sin embargo, lo que es significativo del habla infantil temprana es la tendencia a que estas tres características pierdan gradualmente relevancia conforme el niño progresa en su desarrollo gramatical y comunicativo.

7.2.3. Síntesis: de la interacción a la gramática

En definitiva, nuestro estudio aporta evidencias de que las diferentes estructuras que en la gramática adulta se han calificado de *oraciones bipolares* (Rojo, 1978; Rojo y Jiménez Juliá, 1989), y a las que venimos refiriéndonos como *construcciones interordinadas*, se desarrollan gradualmente en el habla infantil y tienen su origen en determinados patrones conversacionales o esquemas estructurales concretos y específicos. Las partículas comienzan a ser utilizadas por los niños a partir de los 2;6 años con valores pragmáticos y una vez superados los 3;0 años comienzan a funcionar también como conectores sintácticos en construcciones complejas. Existe, pues, una base ontogenética semántico-pragmática en el desarrollo de estas estructuras, cuya evolución se acelera entre los 3;0-3;6 años, momento en el que la LME de los participantes se sitúa en torno a las 3.0 unidades (§6.1.2, Tabla 13), unas conclusiones a las que han llegado estudios clásicos centrados en el desarrollo del inglés (e. g. Paul, 1981; Tyack y Gottsleben, 1986), así como trabajos más recientes que parten de datos de corpus (Aparici *et al.*, 2001; Clark, 2003; Diessel, 2004; Tomasello, 2003).

Hemos hallado en nuestros datos usos de los conectores *pero*, *porque*, *pues* y *si*, pero no de *aunque*. Se pudo comprobar que *pues* nunca se utiliza como nexos gramaticales, a pesar de su elevada frecuencia en las muestras, sino como marcador interaccional. Esto nos ha impedido aportar evidencias sobre el desarrollo de las construcciones concesivas y causal-consecutivas, más allá del origen pragmático-interaccional de la partícula *pues*. En cambio, sí hemos encontrado construcciones adversativas, causales y condicionales, por lo que podemos afirmar

que nuestro trabajo aporta datos descriptivos que pueden resultar fundamentales para comprender su origen y su desarrollo en el habla infantil temprana, así como para conformar secuencias evolutivas en el ámbito de la complejidad sintáctica (Fernández Vázquez y Aguado Alonso, 2007).

A este respecto, es necesario distinguir dos tipos diferentes, en función del patrón evolutivo que siguen. Por un lado, las construcciones condicionales aparecen después de los 3;0 años y su producción, que responde a la forma prototípica del habla adulta, con dos cláusulas conectadas por *si* bajo el mismo contorno entonativo, depende completamente del niño, lo que quiere decir que el nexos funciona como conector sintáctico desde el principio. Aunque los datos disponibles son escasos, es posible percibir una base léxica y un patrón combinatorio que se repite, cuyas características coinciden con las llamadas *condicionales reales*. En consecuencia, defendemos que su desarrollo seguramente se produzca más allá de los 4;0 años, edad a partir de la cual, supuestamente, aumentarán su frecuencia, a través de un proceso de expansión que parte de este modelo holístico concreto.

Por otro lado, las construcciones adversativas y las construcciones causales muestran un comportamiento semejante en los datos, lo que apunta a un mismo patrón evolutivo que procede mediante combinación o integración. En este caso, los conectores *pero* y *porque* surgen antes de los 3;0 años, desempeñando funciones pragmáticas, de manera que el origen de estas estructuras se encuentra en determinadas réplicas conversacionales y patrones discursivos, en los que dos enunciados independientes están cohesivamente enlazados por las partículas; a partir de esta edad se inicia el proceso de vinculación de las cláusulas, de modo que los niños serán capaces de integrar las dos proposiciones en una única unidad gramatical y la misma unidad melódica mediante un proceso de síntesis.

Así pues, nuestra propuesta para el desarrollo de las construcciones complejas interordinadas es la que se especifica en la tabla 74, en la que exponemos el tipo de construcción interordinada y el correspondiente conector asociado, junto con las principales funciones del nexos en el periodo analizado (2;0-4;0 años) y el proceso de desarrollo sintáctico a través del cual, de acuerdo con nuestros datos, evolucionan estas estructuras en el habla infantil temprana: la expansión o la combinación (cf. Bretherton *et al.*, 1983; Diessel, 2004: 4; Givón, 2009a: 128; Peters, 1977; Pine y Lieven, 1993):

Tabla 74. El desarrollo de las construcciones complejas interordinadas (2;0-4;0 años)

Tipo de construcción	Conector	Funciones	Proceso de desarrollo sintáctico
Concesiva	<i>aunque</i>	-	Desconocido
Adversativa	<i>pero</i>	Marcador interaccional, marcador discursivo y nexos gramaticales	Combinación, integración o síntesis
Causal	<i>porque</i>	Marcador interaccional, marcador discursivo y nexos gramaticales	Combinación, integración o síntesis
Causal-consecutiva	<i>pues</i>	Marcador interaccional	Desconocido
Condicional	<i>si</i>	Nexo gramatical	Expansión o análisis

Estos resultados, junto con algunos más específicos que se han ido presentando a lo largo de este capítulo, tienen unas determinadas implicaciones teóricas y prácticas. Pasamos a ocuparnos de ellas en el siguiente apartado, antes de ofrecer unas conclusiones finales que sintetizen los descubrimientos más destacados del estudio que aquí se presenta.

7.3. IMPLICACIONES DEL ESTUDIO: TEÓRICAS, EDUCATIVAS Y CLÍNICAS

Los datos descriptivos presentados y los resultados obtenidos en el análisis nos permiten constatar que el proceso de desarrollo de las construcciones complejas interordinadas se inicia en torno a los 2;6 años y se extiende más allá de los 4;0, presumiblemente a lo largo de varios años. Nuestro estudio, por tanto, aporta evidencias empíricas, a partir del desarrollo del castellano como lengua materna, que sustentan la idea, defendida en el marco de los modelos basados en el uso, de que el desarrollo de las estructuras sintácticas avanzadas no difiere, en esencia, del de las estructuras más simples de la lengua (Tomasello, 2003: 279-281). Así, el desarrollo temprano de las construcciones complejas también se caracteriza por ser un proceso gradual en el que los niños atraviesan fases de productividad parcial o restringida, que son previas a la productividad total que caracteriza a la competencia adulta, al igual que sucede con otras facetas del desarrollo gramatical (cf. Ambridge y Lieven, 2011; Tomasello y Brooks, 1999).

Además, los datos aportados apuntan a un origen léxico y específico de las construcciones complejas interordinadas, de manera que se desarrollan en torno a un elemento

léxico concreto, los conectores, muy vinculados con predicaciones verbales y cuyas particularidades funcionales influyen en la ruta evolutiva de las estructuras en que participan. Esto es especialmente evidente en las construcciones condicionales, que se presentan inicialmente en forma de *condicionales reales*, mientras que las causales y las adversativas se originan en construcciones simples que actúan como réplicas conversacionales, es decir, en determinados patrones discursivos que se repiten en el diálogo adulto-niño (Aparici *et al.*, 2001; Diessel, 2004; Givón, 2009a). De este modo, los niños adquieren inicialmente determinados nexos como marcadores pragmáticos, que acaban gramaticalizando en nexos de construcciones complejas.

Por otra parte, nuestro trabajo también viene a poner de manifiesto lo acertado de algunas de las aportaciones más relevantes de los modelos de socialización del lenguaje, sobre todo en lo tiene que ver con la importancia de la interacción, el diálogo y el contexto, así como el papel clave del adulto, en el proceso de adquisición de la lengua. No sólo el adulto proporciona un apoyo inicial para que el niño desarrolle las construcciones complejas interordinadas, sino que permite, a través de diversos mecanismos interaccionales y dialógicos que se ponen en funcionamiento en el andamiaje vertical, que el niño produzca determinadas formas, con determinadas funciones, que se encuentran más allá de sus capacidades independientes, es decir, en su zona de desarrollo proximal (Vygotsky, 1930). Ello significa que los niños desarrollan el lenguaje a través del propio lenguaje (Halliday, 1993; Painter, 1999), en el diálogo, siguiendo una ruta evolutiva que conduce de la interacción a la gramática (Ervin-Tripp, 1977, 1989, 1999, 2012); al tiempo que esto sucede, desarrollan sus habilidades comunicativas y pragmáticas, su capacidad de crear textos cohesionados y, por consiguiente, sus habilidades narrativas (Costermans y Fayol, 1997; Hickmann, 2009; McCabe y Peterson, 1991; Sebastián y Slobin, 1994). Puede decirse, por tanto, que los niños aprenden a conversar mientras desarrollan su gramática, y que adquieren la gramática a través del diálogo. El desarrollo de la competencia comunicativa, de esta manera, está inevitablemente ligado, de forma indisoluble, al desarrollo de la gramática, constituyen dos aspectos que forman parte del mismo proceso de socialización del individuo (Ochs y Schieffelin, 1983).

Todo ello, además, nos informa sobre cómo se produce este proceso de aprendizaje en la interacción, donde los niños son guiados por un interlocutor más capaz en su desarrollo de la gramática. Por ello, coincidimos con Varela (2011) en defender la necesidad de revalorizar y

recuperar el concepto de la ZDP de la teoría psicológica de Vygotsky (1930) y, por consiguiente, el concepto metafórico de *andamiaje* (Bruner, 1983; Cazden, 1988: 113-124; Wood, Bruner y Ross, 1976), por cuanto consideramos que resultan particularmente útiles en la descripción y explicación del proceso de adquisición de las construcciones complejas. Los adultos, mediante estrategias de retroalimentación y refuerzo verbal, facilitan el acceso del niño a nuevos conocimientos gramaticales, proporcionándoles constantemente un apoyo mediante el diálogo e incentivando que recurran a aquellas funciones que se encuentran en su ZDP. La importancia de la función textual en el periodo cronológico analizado, sobre todo a partir de los 3;0 años, constituye para nosotros una evidencia de que los adultos buscan, inconscientemente, que los niños desarrollen la función ideativa de los conectores, que les permitirá construir construcciones complejas por sí mismo.

Consideramos que esto tiene unas implicaciones evidentes en el ámbito pedagógico. En primer lugar, resulta clave comprender que el niño, cuando accede a la educación escolar, no ha adquirido completamente su lengua, sino que todavía quedan aspectos por desarrollar en su capacidad comunicativa, especialmente en el ámbito de la sintaxis compleja y de sus habilidades pragmáticas (López-Ornat, 1999). Nuestro trabajo demuestra que el proceso de desarrollo de las construcciones complejas es un proceso paulatino, que se extiende a lo largo de varios años, por lo que es fundamental que los pedagogos sean conscientes de esta situación. De lo contrario, corremos el riesgo de pensar que un niño de 5;0 o 6;0 años domina todas las estructuras y funciones de su lengua, lo que puede tener graves consecuencias, como defendía hace ya unas décadas López Morales:

Todavía hay muchos que creen que cuando el niño llega a la escuela ya ha adquirido su lengua materna [...]. Esto es indiscutiblemente un error, y un grave error, que ha guiado los planes de estudio de muchos sitios trayendo consigo consecuencias negativas muchas veces irreparables porque el niño adquiere una competencia lingüística insuficiente que arrastra después para siempre (1984: 11).

Asumida esta idea, resulta fundamental que el sistema educativo, sobre todo en las edades preescolares, ponga énfasis en la interacción y en las capacidades comunicativas de los niños (Cazden, 1988), ya que la escuela infantil es un ámbito que puede —y debe— favorecer el desarrollo de la lengua (González Álvarez, 2003), e incluso, en aquellos casos en los que pueda haber algún retraso que entre dentro de los márgenes habituales, ayudar a detectarlo y

corregirlo (Aguado, 1995; Diego Navalón, 1996). Los profesionales educativos, por tanto, deben entender que aprender a hablar es, básicamente, aprender a utilizar el lenguaje y que “la única forma en que se puede aprender el uso del lenguaje es *usándolo* en forma comunicativa” (Bruner, 1983: 117-118). Esto quiere decir, pues, que la Educación Infantil, especialmente, debe propugnar un aprendizaje basado en la pragmática (Aguado, 1988, 1995); de hecho, numerosos expertos vienen insistiendo en la importancia de potenciar las habilidades comunicativas orales de los niños (Bigas Salvador, 2008; Cazden, 1988; Diego Navalón, 1996; González Álvarez, 2003).

En la práctica, pues, el profesor tiene que ser capaz de diseñar situaciones que promuevan el desarrollo y el aprendizaje del habla, dada la importancia de la conversación en el desarrollo infantil (Wells, 1985), lo que se puede conseguir mediante una organización dinámica y flexible del aula, que integre a los niños en diversas actividades lúdicas, en diferentes situaciones que los motiven y favorezcan el intercambio verbal con los demás (Bigas Salvador, 2008). La instrucción directa, uno de los tres procedimientos descritos por Cazden (1983), junto con el andamiaje vertical y el andamiaje secuencial, quizás debería reservarse para la educación primaria, más relacionada con el aprendizaje de la lectoescritura. Sólo siendo conscientes del papel desempeñado por los adultos en el proceso adquisitivo, sean los profesores en el aula o los padres en el ámbito familiar, se podrán diseñar estrategias curriculares adecuadas para favorecer el desarrollo normal de los niños y potenciar, en un periodo fundamental para la formación del individuo, el aprendizaje del principal instrumento con el que accederán al conocimiento que les servirá de base para el futuro: el lenguaje (Halliday, 1993).

Ahora bien, no sólo hemos aportado evidencias que apoyan las ideas de las corrientes socio-pragmáticas y la línea interaccionista, que tienen las implicaciones pedagógicas que venimos comentando, sino que los datos presentados pueden tener utilidad teórica en el debate que todavía sigue existiendo en cuanto al estatus y a la clasificación de las construcciones interordinadas en la gramática adulta. Recordemos que las adversativas, por ejemplo, en la gramática tradicional, y en muchas teorías sintácticas actuales, se incluyen en las coordinadas (cf. Conti Jiménez, 2014). Aunque se trata de un tema complejo, en el que es necesario considerar y ponderar parámetros de diferente naturaleza, nuestro estudio demuestra que los datos ontogenéticos apuntan a considerables coincidencias evolutivas entre las construcciones adversativas y causales, por lo que ambas deberían formar parte de la misma

categoría gramatical de acuerdo con este factor. En cambio, las construcciones condicionales revelan, en el habla infantil, características diferentes y una ruta evolutiva distinta. Aunque no nos corresponde profundizar en la cuestión, hemos querido aportar evidencias empíricas desde una perspectiva evolutiva, concretamente ontogenética, que puedan resultar útiles en este debate. Ha de ser objeto de futuras investigaciones valorar la importancia de estos datos y dilucidar si su relevancia es suficiente como para poder modificar en ciertos aspectos la clasificación de las estructuras interordinadas.

Pero, además, nuestro estudio pone sobre la mesa una serie de cuestiones clave desde el punto de vista teórico que, no obstante, pueden tener importantes repercusiones prácticas en la investigación del proceso de adquisición de la lengua. En primer lugar, consideramos que la bibliografía sobre el desarrollo de las construcciones complejas está repleta de ambigüedades con las que es necesario acabar, y esto sólo se conseguirá realizando las debidas precisiones terminológicas. Por ejemplo, hemos visto que, aunque *pero* y *porque* son los primeros conectores en emerger, esto no implica necesariamente que las construcciones adversativas y causales sean las primeras aparecer en las muestras en su forma “completa”, y de hecho se ha comprobado que no ha sido así. Lo mismo ocurre si adoptamos una perspectiva semántica, ya que la relación semántica de adversatividad, por ejemplo, aparece antes de que emerja la forma *pero*, la que prototípicamente expresa este significado en el habla adulta, pues los niños utilizan inicialmente el conector *y* para expresarla (Prego Vázquez, 2006). Es decir, consideramos fundamental definir con claridad si lo que aparece en los datos es la *conjunción* / *conector*, la *relación semántica* o la *construcción*.

Por este motivo, resulta particularmente importante precisar cómo se definen teóricamente estas estructuras complejas. Si decimos que las construcciones adversativas emergen en torno a una edad específica, las particularidades del habla infantil exigen determinar qué forma tienen estas estructuras: compartidas, individuales o integradas (Varela, 2011). Si hubiéramos considerado solamente, como se ha hecho en algunos trabajos previos, las construcciones integradas (e.g. Kyratzis *et al.*, 1990; Tyack y Gottsleben, 1986), entonces nos encontraríamos que las primeras en aparecer serían las construcciones condicionales, a pesar de que el conector *si* es poco frecuente y emerge con posterioridad al resto de nexos interordinantes. Aquí es donde residen, por tanto, muchas de las discrepancias entre los

diferentes estudios en las edades de emergencia aportadas, puesto que cada autor parte de una definición teórica diferente de lo que son las construcciones complejas (Lieven, 1997: 233)²¹⁵.

Como se deduce de lo expuesta, ésta es una cuestión clave desde el punto de vista clínico y pedagógico. Trabajos recientes vienen insistiendo en la importancia de que los profesionales del ámbito de la Lingüística clínica pongan en valor y hagan uso de los datos recabados en investigaciones observacionales de carácter longitudinal (Heilmann, 2010). Esto se traduce en la necesidad de que los perfiles evolutivos recojan la perspectiva discursiva de los estudios más recientes, que aquí hemos utilizado, y den cabida a las que, erróneamente, se han calificado de construcciones “incompletas”, es decir, aquellas que responden a la estrategia de producción compartida (Montolío Durán, 2011). Si los perfiles evolutivos y los profesionales clínicos excluyen estas estructuras, entonces estarán obviando una gran cantidad de usos infantiles y, por consiguiente, de evidencias clave en la conformación de cánones evolutivos fiables (Barako Arndt y Schuele, 2013; Weiler y Schuele, 2014).

Nuestro trabajo, en definitiva, constituye un primer paso hacia la comprensión y adecuada valoración de la emergencia y desarrollo temprano de las construcciones complejas del castellano. Se abre de este modo una vía de investigación a partir de la cual elaborar estudios longitudinales centrados en otras partículas frecuentes en el habla infantil —como *para*, *entonces*, *como*, *que*, etc.—, con el fin de comprender qué sucede en cada caso concreto y qué implicaciones tienen en el desarrollo de la complejidad sintáctica. La ampliación de la muestra de participantes o intervenciones, así como la observación de entornos idiomáticos o dialectales diferentes, permitirá saber hasta qué punto el curso evolutivo aquí descrito es propio de una comunidad específica o característico del desarrollo del castellano en general. En este mismo sentido, el empleo de metodologías diferentes, como la experimental, la transversal o la observación de narraciones infantiles, también permitirá alcanzar evidencias convergentes en el ámbito de las construcciones complejas y seguir así avanzando en el conocimiento de este complejo y misterioso proceso de gramaticalización.

²¹⁵ Hay también cuestiones metodológicas de fondo, relacionadas con los criterios de productividad, esto es, a partir de cuantas ocurrencias en las muestras se puede considerar que se ha adquirido una determinada unidad o estructura lingüística.



CONCLUSIONES

La presente tesis doctoral se cierra con la exposición de las conclusiones generales del estudio. Consideramos que los resultados obtenidos a partir del análisis cuantitativo y cualitativo de los datos nos han permitido responder de forma satisfactoria a las preguntas de investigación que han guiado el trabajo y, por consiguiente, cumplir con los objetivos establecidos.

Como conclusión general, podemos afirmar que las construcciones complejas interordinadas del castellano se desarrollan gradualmente a partir, aproximadamente, de los 2;6 años, momento en el que comienzan a emerger los diferentes nexos. No obstante, dentro de esta categoría general, cada tipo de construcción, en función del conector con el que se asocie, sigue un curso evolutivo distinto: expansión o combinación. A esta conclusión se ha podido llegar a través del análisis de 628 usos de nexos interordinantes, identificados en un total de 10.175 intervenciones, producidas espontáneamente por diez participantes del corpus Koiné de habla infantil, los cuales han recibido un seguimiento longitudinal regular entre los 2;0 y los 4;0 años de edad. Con estos datos hemos podido responder, pues, a las cuestiones planteadas en el inicio de nuestra investigación.

- 1) ¿En qué momento aparecen los diferentes conectores implicados en la formación de construcciones interordinadas en la producción espontánea de los niños?

En primer lugar, estamos en disposición de afirmar que las construcciones complejas interordinadas, que implican la utilización de los conectores *aunque*, *pero*, *porque*, *pues* y *si*, comienzan a desarrollarse a partir de los 2;6 años —momento en el que la LME de los niños se sitúa en torno a las 2.5-3.0 unidades—, cuando algunas de estas partículas aparecen para desempeñar funciones pragmáticas el habla infantil. En concreto, hemos propuesto la siguiente secuencia evolutiva: *porque* (2;7) < *pero* (2;9) < *pues* (3;0) < *si* (3;1). La partícula *aunque* no se detecta en ningún momento en las muestras analizadas, por lo que se adquiere

tardíamente, más allá de los 4;0 años. De esta manera, las dos partículas más frecuentes en la producción de los participantes estudiados, *pero* y *porque*, son las primeras en aparecer, con anterioridad a los 3;0 años de edad, seguidas por *pues*, que presenta también una frecuencia elevada. En cambio, el conector *si* es poco frecuente y aparece esporádicamente, de ahí que sea el último en emerger, aunque seguramente su rentabilidad aumente a partir de los 4;0 años. Por consiguiente:

- **Conclusión 1:** Los nexos interordinantes se desarrollan a través de un proceso gradual y sus primeros usos se detectan, generalmente, entre los 2;6 y los 3;6 años de edad y una LME en torno a las 2.5-3.0 unidades, con excepción de *aunque*.

Así pues, creemos haber cumplido con el primero de los objetivos que nos habíamos marcado: aportar datos descriptivos sobre el origen y desarrollo temprano de las construcciones complejas interordinadas en español. Teniendo en cuenta la escasa atención recibida por estas estructuras desde el punto de vista evolutivo en el ámbito hispánico, consideramos particularmente interesantes los datos aportados. Por un lado, hemos podido corroborar, en un contexto dialectal diferente, los resultados alcanzados en otros estudios previos, tanto de metodología longitudinal (Aparici *et al.*, 2001; Hernández-Pina, 1984) como transversal (Aguado, 1988, 1995; Clemente, 1995), que apuntan a la emergencia gradual y temprana de los nexos interordinantes; por otro, dada la escasez de secuencias de desarrollo típico en nuestra lengua (Fernández Vázquez y Aguado Alonso, 2007), estos resultados podrán ser aprovechados por el ámbito de la Lingüística clínica para conformar, mejorar y corregir cánones evolutivos en el ámbito de la complejidad sintáctica (Fernández Pérez, 2006c). Consideramos fundamental que se dé cabida en los perfiles evolutivos al carácter polivalente de los conectores y al desarrollo progresivo y escalonado de las estructuras en que participan.

Además, la cronología presentada permite establecer comparaciones interlingüísticas con los resultados alcanzados en otros contextos idiomáticos y con una metodología similar a la que nosotros hemos empleado. Así, los estudios que, como el nuestro, apuntan al periodo de los 2;6-3;6 años como clave en el origen y desarrollo temprano de conectores tipológicamente equivalentes —*but, because, so, if...*— son numerosos y han establecido una secuencia evolutiva similar (e. g., Bloom *et al.*, 1980; Clancy *et al.*, 1976; Diessel, 2004; Eisenberg,

1980). Esto parece apuntar a un desarrollo cognitivo compartido, teniendo en cuenta el tipo de relaciones semánticas adquiridas. No obstante, es especialmente necesario que se continúen elaborando estudios longitudinales en entornos lingüísticos y socioculturales diferentes, con el fin de comprobar qué papel desempeñan los parámetros cognitivos y sociales en el proceso.

- 2) ¿Cómo se utilizan los conectores *aunque*, *pero*, *porque*, *pues* y *si* en el habla infantil temprana?

En segundo lugar, nuestra investigación permite constatar que los conectores estudiados, con la excepción de *si*, desempeñan fundamentalmente funciones pragmático-discursivas entre los 2;0 y los 4;0 años. Los nexos *pero* y *porque* surgen para actuar como conectores pragmáticos en construcciones simples antes de los 3;0 años, edad a partir de la cual comienzan a ser utilizados también como conectores sintácticos en construcciones complejas, lo que indica que el proceso de vinculación de las cláusulas se inicia a partir de esta edad. En el caso de *pues*, esta partícula está exclusivamente destinada a funcionar como marcador interaccional, por lo que las construcciones complejas de tipo causal-consecutivo se adquieren, como mínimo, después de los 4;0 años de edad, seguramente a través del registro escrito. Por último, el conector *si*, a diferencia de todos los demás, desempeña funciones gramaticales desde el principio y apenas actúa como marcador en el habla infantil temprana. Podemos decir, por tanto, que las partículas *pero*, *porque* y *pues* se adquieren como marcadores pragmáticos que se gramaticalizan, en un momento evolutivo posterior, en nexos de construcciones complejas, sugiriendo que adquieren su significado ideativo en base a sus funciones pragmáticas (Redeker, 1990: 380). Es decir:

- **Conclusión 2:** Los conectores interordinantes funcionan como marcadores entre los 2;0 y los 4;0 años: *pero* y *porque* emergen como conectores pragmáticos antes de los 3;0 años, sobre todo para manifestar valores textuales, y desarrollan sus funciones gramaticales una vez superada esta edad; a partir de ese momento aparecen *si*, que actúa como conector sintáctico desde el principio, y *pues*, que funciona casi siempre como marcador interaccional y nunca como nexo en una construcción compleja; por último, *aunque* emerge, como mínimo, a partir de los 4;0 años.

Esto significa, por tanto, que las estructuras en que participan los nexos examinados no aparecen en el desarrollo con la forma prototípica que presentan en las gramáticas adultas, datos que son relevantes para cumplir con el segundo gran objetivo del que partía nuestra investigación: comprobar si el patrón de integración, descrito por Diessel (2004) para las construcciones coordinadas y adverbiales del inglés, se cumplía en las construcciones complejas interordinadas del castellano. Así, hemos constatado la importancia de la estrategia de producción compartida (Montolío Durán, 2011) en el periodo analizado (2;0-4;0 años), especialmente patente en las construcciones con *pero* y *porque*, estrategia intrínsecamente relacionada con el uso de estos conectores como mecanismos para establecer cohesión con las intervenciones de otro hablante. Desde el punto de vista evolutivo, resulta particularmente significativo el descenso que se produce en la frecuencia de estas construcciones, en favor de la estrategia de producción individual, así como en la utilización de los nexos para cohesionar con el discurso de otro interlocutor, generalmente un adulto. Por tanto:

- **Conclusión 3:** La elevada frecuencia de las construcciones compartidas y el uso de los conectores para cohesionar con el discurso de otro interlocutor indican que entre los 2;0 y los 4;0 años es habitual la co-construcción de estructuras complejas con el adulto. No obstante, se produce un progresivo descenso en ambos parámetros que, desde el punto de vista evolutivo, resulta significativo por cuanto nos informa de una gradual consecución de independencia y autonomía por parte del niño en su producción.

En este sentido, y a raíz de los resultados alcanzados, podemos decir que el patrón evolutivo propuesto por Diessel (2004), basado en un proceso de integración clausal, se cumple parcialmente. Así, las construcciones adversativas y causales se desarrollan, efectivamente, mediante la combinación de unidades pragmáticas diferentes, que acaban dando paso a unidades gramaticales de la misma construcción compleja. En cambio, las construcciones condicionales aparecen desde el principio en forma de construcciones integradas, codificando dos proposiciones bajo la misma unidad melódica y con un esquema construccional que presenta características que se repiten, lo que quiere decir que estas estructuras tienen un origen específico y concreto. Por este motivo, las construcciones condicionales no se desarrollan mediante un proceso de integración, sino mediante un proceso de expansión a partir de un modelo holístico. Por último, los datos disponibles no

permiten comprobar qué patrón evolutivo siguen las construcciones concesivas, por ausencia de datos, y las construcciones causal-consecutivas, aunque cabe destacar el origen interaccional del conector *pues*. Por tanto, los niños aplican estrategias sintéticas en el desarrollo de las construcciones causales y adversativas y estrategias analíticas en el caso de las condicionales. Podemos hablar, pues, de una cuarta conclusión:

- **Conclusión 4:** A partir de los 3;0 años, en el caso de las construcciones causales y adversativas, se inicia el proceso de vinculación de las cláusulas, de manera que estas estructuras se desarrollan mediante un proceso de integración como el que ha propuesto Diessel (2004) para el inglés. Por su parte, las construcciones condicionales surgen después de los 3;0 años y se desarrollan a través de un proceso de expansión. Finalmente, en cuanto a las construcciones concesivas y causal-consecutivas no ha sido posible determinar cómo evolucionan, bien por falta de datos, bien por no haber detectado usos de *pues* como nexos gramaticales.

De este modo, podemos sintetizar los resultados más significativos de nuestra investigación doctoral en un cuadro en el que se recogen tanto los datos descriptivos aportados para la emergencia de los distintos conectores como el proceso de desarrollo que siguen las diferentes estructuras que componen la categoría de las construcciones complejas interordinadas del castellano:

Tabla 75. El desarrollo de las construcciones complejas interordinadas en castellano entre los 2;0-4;0 años

Tipo de construcción	Conector	Edad de emergencia	LME de primer uso	Funciones	Proceso de desarrollo sintáctico
Concesiva	<i>aunque</i>	-	-	-	Desconocido
Adversativa	<i>pero</i>	2;9	2,59	Marcador interaccional, marcador discursivo y nexo gramatical	Combinación, integración o síntesis
Causal	<i>porque</i>	2;7	2,10	Marcador interaccional, marcador discursivo y nexo gramatical	Combinación, integración o síntesis
Causal-consecutiva	<i>pues</i>	3;0	3,26	Marcador interaccional	Desconocido
Condicional	<i>si</i>	3;1	3,36	Nexo gramatical	Expansión o análisis

La importancia de los resultados alcanzados radica en que el mismo patrón evolutivo que hemos descrito ha sido identificado en entornos idiomáticos diferentes, como el inglés (Diessel, 2004) o el francés (Sekali, 2012), así como en otras variantes dialectales del castellano (Aparici *et al.*, 2001; Varela, 2011). No sólo nuestros datos ratifican, como hemos dicho, que el proceso de vinculación de las cláusulas se inicia en torno a los 3;0 años, sino también que la incorporación de los nexos *pero* y *porque* se produce a través del diálogo y de la interacción, en el andamiaje vertical. El papel del interlocutor adulto, de hecho, no consiste sólo en proporcionar un apoyo verbal, facilitando la conexión discursiva de proposiciones codificadas en intervenciones diferentes, sino que va un paso más allá. En concreto, el adulto aplica, de forma no consciente, estrategias de retroalimentación verbal que conllevan implícita una enseñanza del lenguaje y que incentivan la participación del niño en la conversación con el fin de que ejercite estrategias comunicativas, funciones y estructuras que se encuentran en su ZDP (Vygotsky, 1930). La predominancia de la función textual en los datos es una prueba de cómo los niños recurren al discurso para desarrollar estas estructuras sintácticas avanzadas en la interacción y con ayuda del interlocutor adulto (Painter, 1999).

Ahora bien, a pesar de que esta ruta evolutiva coincide con los datos obtenidos en otros contextos idiomáticos y dialectales, no debe inferirse que éste sea necesariamente el único de modo en que ha de producirse el desarrollo de las construcciones complejas. Queremos insistir en que aquí hemos presentado una posible ruta, que, a la luz de los datos, parece ser la más frecuente y particularmente efectiva. No obstante, es importante destacar la diversidad individual detectada en varios de los parámetros aquí analizados: orden de aparición y frecuencia de los conectores, distribución de las funciones de las partículas, tipo de cohesión establecida, evolución de los distintos tipos de construcciones, etc. Particularmente importante para el desarrollo de los valores textuales e ideativos, y de la emergencia de la función gramatical, parece ser el nivel de desarrollo gramatical de los niños, decisivo para el desarrollo temprano de las construcciones complejas.

En este sentido, la ampliación de la muestra de individuos o el aumento en la densidad de las muestras permitirá corroborar la validez de nuestros resultados. Asimismo, la aplicación de una metodología diferente, como la experimental, permitiría alcanzar evidencias convergentes (Schönefeld, 2011), sobre todo mediante la aplicación de técnicas de estadística inferencial. Se abre también una vía de investigación a través de la cual, partiendo de datos de producción espontánea, indagar en el desarrollo de otras construcciones complejas de nuestra

lengua —construcciones coordinadas, construcciones de complemento verbal, construcciones de relativo, etc.— o incluso de los antecedentes discursivos de las estructuras interordinadas, que supuestamente se encuentran en la yuxtaposición de construcciones sin vinculación mediante un conector (Bowerman, 1979; Diessel, 2004; Givón, 2009a; Limber, 1973;).

En definitiva, creemos que se ha podido responder con solvencia a las preguntas de investigación establecidas y cumplido, por consiguiente, con los objetivos marcados al inicio de la investigación. Aunque el proceso de adquisición y desarrollo de las estructuras sintácticas avanzadas es un terreno complejo, en el que intervienen factores y parámetros de naturaleza muy diversa, esperamos haber aportado un poco de luz sobre la cuestión con los datos descriptivos presentados y, por consiguiente, sobre el —cada vez menos— misterioso y maravilloso proceso que es el desarrollo de la lengua materna en los primeros años de vida del ser humano.





BIBLIOGRAFÍA

- AARTS, Jan & Willem MEIJIS (1984): *Corpus linguistics: recent developments in the use of computer corpora in English language research*. Amsterdam: Rodopi.
- AGUADO, Gerardo (1988): “Valoración de la competencia morfosintáctica en el niño de dos años y medio”, *Infancia y Aprendizaje*, 43, 73-96.
- _____ (1995): *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años*. Madrid: CEPE.
- AGUIRRE, Carmen & Sonia MARISCAL (2001): *Cómo adquieren los niños la gramática de su lengua: perspectivas teóricas*. Madrid: UNED.
- ALARCOS LLORACH, Emilio (1976): *La adquisición del lenguaje por el niño. Desórdenes, funciones secundarias y representaciones gráficas del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- ÁLVAREZ MENÉNDEZ, Alfredo Ignacio (1990): “Funciones y valores de *pues* en español”. En M^a Ángeles Álvarez Martínez (ed.), *Actas del congreso de la Sociedad Española de Lingüística: XX Aniversario* (Tenerife, 2-6 de abril de 1990). Madrid: Gredos, 307-317.
- AMBRIDGE, Ben & Elena LIEVEN (2011): *Child language acquisition: contrasting theoretical approaches*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ANGOURI, Jo (2010): “Quantitative, qualitative or both? Combining methods in linguistic research”. En Lia Litosseliti (ed.), *Research Methods in Linguistics*. London / New York: Continuum, reeimpr. 2011, 29-49.
- APARICI, Melina, Montserrat CAPDEVILLA, Elisabet SERRAT & Miquel SERRA (1996): “Adquisición y desarrollo de la sintaxis: la oración compuesta”. En Miguel Pérez Pereira (1996): *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 207-216.
- _____ (2001): “Acquisition of complex sentences in Spanish and Catalan speaking children”. En Keith E. Nelson, Carolyn E. Johnson & Ayhan Aksu-Koç (eds.), *Children's Language*, Vol. 11, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1-25.
- ASTINGTON, Janet Wilde (1993): *The child's discovery of mind*. Cambridge: Harvard University Press.

- ASTINGTON, Janet Wilde & Jennifer M. JENKINS (1999): "A longitudinal study of the relationship between language and theory-of-mind development", *Developmental Psychology*, 35, 1311-1320.
- AUSTIN, John L. (1962): *How to do things with words*. Clarendon: Oxford.
- BALTES, Paul B., Hayne W. REESE & John R. NESSELROADE (1977): *Life-span developmental psychology: an introduction to research methods*. Monterrey: Brooks / Cole.
- BARAKO ARNDT, Karen & Melanie C. SCHUELE (2013): "Multiclausal utterances aren't just for big kids: A framework for analysis of complex syntax production in spoken language of preschool- and early school-age children", *Topics in language disorders*, 33(2), 125-139.
- BARLOW, Michael & Suzanne KEMMER (eds.) (2000): *Usage-based models of language*. Stanford: Center for the Study of Language and Information.
- BARNES, Sally, Mary GUTFREUND, David SATTERLY & Gordon WELLS (1983): "Characteristics of adult speech which predict children's language development", *Journal of Child Language*, 10, 65-84.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca (1990): "Los nexos en el lenguaje infantil. Un primer acercamiento". En Violeta Demonte & Beatriz Garza Cuarón (eds.), *Estudios de Lingüística de España y México*, México: UNAM y COLMEX, 315-326.
- BASSANO, Dominique & Maya HICKMANN (2013): *Grammaticalization and first language acquisition: Crosslinguistic perspectives*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamin's.
- BATES, Elizabeth (1976): *Language and context: The acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.
- BATES, Elizabeth, Inge BRETHERTON & Lynn S. SNYDER (1988): *From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanisms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BATES, Elizabeth, Luigia CAMAIONI & Virginia VOLTERRA (1975): "The acquisition of performatives prior to speech", *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 205-226.
- BATES, Elizabeth, Philip S. DALE & Donna THAL (1995): "Individual differences and their implications for theories of language development". En Paul Fletcher y Brian MacWhinney (eds.), *The handbook of child language*, Oxford: Blackwell, 96-151.

- BATES, Elizabeth & Judith C. GOODMAN (1997): "On the inseparability of grammar and the lexicon: evidence from acquisition, aphasia and real time processing", *Language and cognitive processes*, 12(5/6), 507-584.
- _____ (1999): "On the emergence of grammar and the lexicon". En Brian MacWhinney (ed.) (1999), 29-80.
- BATES, Elizabeth & Brian MACWHINNEY (1979): "A functionalist approach to the acquisition of grammar". En Elinor Ochs & Bambi B. Schieffelin (1979), 167-211.
- _____ (1982): "A functionalist approach to grammar". En Eric Wanner & Lila R. Gleitman (eds.), *Language acquisition: the state of the art*, New York: Cambridge University Press, 173-218.
- _____ (1989): "Functionalism and the competition model". En Brian MacWhinney & Elizabeth Bates (eds.), *The crosslinguistic study of sentence processing*, New York: Cambridge University Press, 3-76.
- BEHRENS, Heike (2008): *Corpora in language acquisition research: history, methods, perspectives*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamin's.
- BENNET-KASTOR, Tina L. (1986a): "Cohesion and predication in child narrative", *Journal of Child Language*, 13, 353-370.
- _____ (1986b): "The two fields of child language research", *First Language*, 6, 161-174.
- _____ (1988): *Analyzing children's language: methods and theories*. Oxford / New York: Blackwell.
- BERICAT, Eduardo (1998): *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- BERMAN, Ruth A. (1996): "Form and function in developing narrative abilities". En Dan I. Slobin, Julie Gerhardt, Amy Kyratzis & Jiansheng Guo (eds.), *Social interaction, social context, and language. Essays in honor of Ervin-Tripp*, Mahwah: Lawrence Erlbaum, 343-367.
- _____ (2004): *Language development across childhood and adolescence*. Philadelphia: John Benjamin's.
- _____ (2014): "Cross-linguistic comparisons in child language research", *Journal of Child Language*, 41(S1), 26-37.
- BERMAN, Ruth A. & Dan I. SLOBIN (eds.) (1994): *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

- BIBER, Douglas (1993): "Representativeness in corpus design", *Literary and Linguistic Computing*, 8(4), 243-257.
- BIGAS SALVADOR, Montserrat (2008): "El lenguaje oral en la escuela infantil", *Glosas didácticas*, 17, 33-39.
- BLOOM, Lois (1970): *Language development: form and function in emerging grammars*. Cambridge: MIT Press.
- _____ (1973): *One word at a time: the use of single word utterance before syntax*. The Hague: Mouton.
- _____ (1991): *Language development from two to three*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (1998): "Language acquisition in its developmental context". En Deanna Kuhn & Robert S. Siegler (eds.), *Cognition, Perception, and Language*, Vol. II de William Damon (ed.), *Handbook of Child Psychology*, New York: Wiley, 309-370.
- BLOOM, Lois & Margaret LAHEY (1978): *Language development and language disorders*. New York: Wiley.
- BLOOM, Lois, Jo TACKEFF & Margaret LAHEY (1984): "Learning to in complement constructions", *Journal of Child Language*, 11, 391-406.
- BLOOM, Lois, Peggy MILLER & Lois HOOD (1975): "Variation and reduction as aspects of competence in language development". En Anne Pick (ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology*, 9, Minneapolis: University of Minnesota Press, 3-55.
- BLOOM, Lois, Margaret LAHEY, Lois HOOD, Karin LIFTER & Kathleen FLIESS (1980): "Complex sentences: acquisition of syntactic connectives and the semantics relations they encode", *Journal of Child Language*, 7, 235-261.
- BLOOM, Lois, Matthew RISPOLI, Barbara GARTNER & Jeremie HAFITZ (1989): "Acquisition of complementation", *Journal of Child Language*, 16, 101-120.
- BOHANNON, John N. & Kathryn HIRSH-PASEK (1984): "Do children say as they're told? A new perspective on motherese". En Lynne Feagans, Catherine Garvey & Roberta M. Golinkoff (eds.), *The origins and growth of communication*, Norwood: Ablex, 176-195.
- BOHANNON, John N., Robert J. PADGETT, Keith E. NELSON & Melvin MARK (1996): "Useful evidence on negative evidence", *Developmental Psychology*, 32(3), 551-555.
- BOLINGER, Dwight (1976): "Meaning and memory", *Forum Linguisticum*, 1(1), 1-14.

- BORNSTEIN, Marc H. & Jerome S. BRUNER (1989): *Interaction in human development*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- BOWERMAN, Melissa (1973): *Early syntactic development: a crosslinguistic study with special reference to Finnish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (1979): "The acquisition of complex sentences". En Paul Fletcher & Michael Garman (eds.), *Language acquisition: studies in first language development*, Cambridge: Cambridge University Press, 285-305.
- _____ (1985): "Beyond communicative adequacy: from piecemeal knowledge to an integrated system in the child's acquisition of language". En Katherine E. Nelson (ed.), *Children's Language*, Vol. 5, Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 369-398.
- _____ (1986): "First steps in acquiring conditionals". En Elizabeth C. Traugott, Alice ter Meulen, Judy S. Reilly & Charles A. Ferguson (eds.), *On conditionals*, Cambridge: Cambridge University Press, 285-307.
- BRAINE, Martin D. S. (1963): "On learning the grammatical order of words", *Psychological Review*, 70, 323-348.
- _____ (1976): "Children's first word combinations. With commentary by Melissa Bowerman", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 41 (Serial no. 164).
- BRANIGAN, Holly P., Martin J. PICKERING & Alexandra A. CLELAND (2000): "Syntactic coordination in dialogue", *Cognition*, 75, 13-25.
- BRAUNWALD, Susan R. & Richard W. BRISLIN (1979): "The diary method updated". En Elinor Ochs & Bambi B. Schieffelin (eds.), *Developmental pragmatics*, New York: Academic Press, 21-41.
- BRETHERTON, Inge, Sandra MCNEW, Lynn SNYDER & Elizabeth BATES (1983): "Individual differences at 20 months: Analytics and holistic strategies in language acquisition", *Journal of Child Language*, 10, 293-320.
- BREWER, John & Albert HUNTER (1989): *Multimethod research: A synthesis of styles*. Newbury Park: Sage.
- BRIZ, Antonio (1993): "Los conectores pragmáticos en español coloquial (I): su papel argumentativo", *Contextos*, XI(21-22), 145-188.
- _____ (1997): "Coherencia y cohesión en el español coloquial", *Gramma-Temas*, 2, 9-43.

- _____ (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel.
- _____ (2000): “Las unidades de la conversación”, *RILCE*, 16(2), 225-246.
- _____ (2011): “La subordinación sintáctica desde una teoría de unidades del discurso: el caso de las llamadas *causales de la enunciación*”. En José Jesús de Bustor Tovar, Rafael Cano Aguilar, Elena Méndez García de Paredes & Araceli López Serena (coords.), *Sintaxis y análisis del discurso hablado en español. Homenaje a Antonio Narbona*, Vol. 1, Sevilla: Universidad de Sevilla, 137-154.
- BRIZ, Antonio & Antonio HIDALGO (1998): “Conectores pragmáticos y estructura de la conversación”. En M^a Antonia Martín Zorraquino & Estrella Montolío Durán (coords.) (1998): *Los marcadores del discurso: teoría y análisis*, Madrid: Arco Libros, 121-142.
- BRIZ, Antonio & Salvador PONS BORDERÍA (2010): “Unidades, marcadores discursivos y posición”. En Óscar Loureda Lamas & Esperanza Acín Villa (eds.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Madrid: Arco Libros, 327-358.
- BROWN, Roger (1968): “The development of *wh* questions in child speech”, *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 7, 279-290.
- _____ (1973): *A first language: the early stages*. Cambridge: Harvard University Press.
- BROWN, Roger & Ursula BELLUGI (1964): “Three processes in the child’s acquisition of syntax”, *Harvard Educational Review*, 34, 133-151.
- BROWN, Roger, Courtney CAZDEN & Ursula BELLUGI (1969): “The child’s grammar from I to III”. En John P. Hill (ed.), *Minnesota symposia on child psychology*, Vol. 2, Minneapolis: University of Minnesota Press, 28-73.
- BROWN, Roger & Colin FRASER (1963): “The acquisition of syntax”. En Charles N. Cofer & Barbara S. Musgrave (eds.), *Verbal behaviour and learning: problems and processes*, New York: McGraw-Hill, 158-197.
- BROWN, Roger & Camille HANLON (1970): “Derivational complexity and order of acquisition in child speech”. En John R. Hayes (ed.), *Cognition and the development of language*, New York: Wiley, 11-53.
- BRUNER, Jerome S. (1975a): “From communication to language: A psychological perspective”, *Cognition*, 3, 255-287. Cito por trad. esp. de Adolfo Perinat, “De la comunicación al lenguaje: una perspectiva psicológica”, en *La comunicación preverbal*, Barcelona: Ediciones Avesta, 1986, 308-262.

- _____ (1975b): "The ontogenesis of speech acts", *Journal of Child Language*, 2, 1-19.
- _____ (1977): "Early social interaction and the development of language". En H. Rudolph Schaffer (ed.), *Studies in mother infant interaction*, New York: Academic Press, 271-289.
- _____ (1983): *Child's Talk. Learning to Use Language*. London: Norton. Cito por trad. esp. de Rosa Premat, *El habla del niño, Aprendiendo a usar el lenguaje*, Barcelona: Paidós, 1986.
- BRYMAN, Alan (1988): *Quantity and quality in social research*. London: Routledge.
- BUDWIG, Nancy (1995): *A developmental-functionalist approach to child language*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- BUNGE, Mario (1972): *La ciencia. Su método y su filosofía*. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte.
- BUSTOS GISBERT, José M. & José J. GÓMEZ ASENCIO (eds.) (2014): *Procedimientos de conexión discursiva en español: adquisición y aprendizaje*. Volumen 18 de la colección *Fondo Hispánico de Lingüística y Filología*, dirigida por Juan Pedro Sánchez Méndez y M^a Teresa Echenique Elizondo. Bern: Peter Lang.
- BYBEE, Joan (1995): "Regular morphology and the lexicon", *Language and cognitive processes*, 10, 425-455.
- _____ (2010): *Language, Usage and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BYBEE, Joan & Paul HOPPER (eds.) (2001): *Frequency and the Emergence of Linguistic Structure*. Amsterdam: John Benjamin's.
- CAMPBELL, Donald T. & Donald W. FISKE (1959): "Convergent and discriminant validation by the multi-trait-multimethod matrix", *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- CAMPBELL, Robin & Roger WALES (1970): "The study of language acquisition". En John Lyons (ed.), *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin. Cito por trad. esp. de Conxita Lleó, *Nuevos horizontes de la lingüística*, Madrid: Alianza, 1975.
- CAMPOS ARENAS, Agustín (2009): *Métodos mixtos de investigación. Integración de la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- CARRANZA, Jose A., Alfonso ESCUDERO & Alfredo G. BRITO (1991): "De las palabras aisladas a las combinaciones de palabras", *Anales de Psicología*, 7(2), 163-180.
- CASTRO MARTÍNEZ, Jaime & Rita FLÓREZ ROMERO (2007): "La emergencia del lenguaje y los sistemas dinámicos", en *Revista Colombiana de Psicología*, 16, 185-202.

- CARAVEDO, Rocío (1999): *Lingüística del corpus. Cuestiones teórico-metodológicas aplicadas al español*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- CAZDEN, Courtney B. (1983): "Adult assistance to language development: scaffolds, models and direct instruction". En Robert Prescott Parker & Frances R. A. Davis (eds.), *Developing literacy: young children's use of language*, Newark, Delaware: International Reading Association, 3-18.
- _____ (1988): *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Portsmouth: Heineman Educational Books.
- CHAMPAUD, Christian & Dominique BASSANO (1994): "French concessive connectives and argumentation in experimental study in eight- to ten-year-old children", *Journal of Child Language*, 21, 415-438.
- CHAPMAN, Robin S. (1981): "Mother-child interaction in the second year of life: Its role in language development". En Richard L. Schiefelbusch & Diane D. Bricker (eds.), *Early language: acquisition and interaction*, Baltimore: University Park Press, 201-250.
- CHOMSKY, Carol (1969): *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*. Cambridge: MIT Press.
- CHOMSKY, Noam (1957): *Syntactic structures*. The Hague / Paris: Mouton.
- _____ (1959): "A Review of B. F. Skinner's *Verbal Behavior*", *Language*, 35(1), 26-58.
- _____ (1965): *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: The MIT Press.
- _____ (1972): *Language and mind*. New York: Harcourt.
- _____ (1981): *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- CHOI, Inji (2007): "How and when do children acquire the use of discourse markers?". En Naomi Hilton, Rachel Arscott, Katherine Barden, Arti Krishna, Sheena Shah & Meg Zellers (eds.), *CamLing 2007: Proceedings of the Fifth University of Cambridge Postgraduate Conference in Language Research*, Cambridge: Cambridge University Press, 40-47.
- CHOUINARD, Michelle M. & Eve V. CLARK (2003): "Adult reformulations of child errors as negative evidence", *Journal of Child Language*, 30, 637-669.
- CLANCY, Patricia (2004): "The discourse basis of constructions: some evidence from Korean acquisition". En Eve V. Clark (ed.), *Constructions in acquisition (Proceedings of the 32nd Stanford Child Language Research Forum)*. Stanford: Center for the Study of Language and Information, 20-29.

- CLANCY, Patricia, Terry JACOBSEN & Marilyn SILVA (1976): "The acquisition of conjunctions: a cross-linguistic study", *Papers and Reports on Child Language Development*, 12, 71-80.
- CLARK, Eve V. (1985): "The acquisition of romance, with special reference to French". En Dan I. SLOBIN (ed.), *The Crosslinguistic study of language acquisition*, Vol. 1, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 687-782.
- _____ (2003): *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CLARK, Eve V. & Barbara F. KELLY (2006): *Constructions in acquisition*. Stanford: Center for the Study of Language and Information.
- CLEMENTE, Rosa Ana (1984): "Variaciones en el lenguaje espontáneo infantil". En Miguel Siguán Soler (ed.), *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*, Madrid: Pirámide, 119-137.
- _____ (1989): "Medida del desarrollo morfosintáctico. Los problemas de la medición y la utilización de la MLE", *Anuario de Psicología*, 42, 103-113.
- _____ (1995): *El desarrollo del lenguaje: manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. Barcelona: Octaedro.
- CONTI JIMÉNEZ, Carmen (2014): "Hacia una caracterización gramatical de las relaciones interclausales en español", *Verba*, 41, 25-49.
- CORRIGAN, Roberta (2012): "Using the CHILDES database". En Erika Hoff (ed.): *Research Methods in Child Language: A Practical Guide*, Malden: Wiley-Blackwell, 271-284.
- COSTERMANS, Jean & Michel FAYOL (1997): *Processing interclausal relationships: studies in the production and comprehension of text*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- CRESPO ALLENDE, Nina, Pedro ALFARO FACCIO & Begoña GÓNGORA COSTA (2011): "La medición de la sintaxis: evolución de un concepto", *Onomázein*, 24(2), 155-172.
- CRESPO ALLENDE, Nina, Carola ALVARADO BARRA & Alejandra MENESES ARÉVALO (2013): "Desarrollo sintáctico: una medición a partir de la diversidad clausular", *Logos*, 23(1), 80-101.
- CRESWELL, John W. (1994): *Research Design. Qualitative & Quantitative Approaches*. Thousand Oaks / London / New Delhi: SAGE Pub.
- CROFT, William & D. Allan CRUSE (2004): *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press

- CROMER, Richard (1974): "The development of language and cognition: The cognition hypothesis". En Brian M. Fross (ed.), *New perspectives in child development*. New York: Penguin, 184-252.
- CROSS, Toni G. (1977): "Mother's speech adjustments: the contribution of selected child listener variables". En Catherine Snow & Charles A. Ferguson (eds.), *Talking to children*, London: Cambridge University Press, 151-188.
- CROSS, Toni G. (1978): "Mother's speech and its association with rate of linguistic development in young children". En Natalie Waterson & Catherine Snow (eds.), *The Development of Communication*, New York: Wiley, 199-216.
- CRYSTAL, David, Paul FLETCHER & Michael GARMAN (1976): *The grammatical analysis of language disability*. New York: Elsevier. Cito por trad. esp., *Análisis gramatical de los trastornos del lenguaje. Un procedimiento de evaluación y reeducación*, Barcelona: Médica y Técnica, 1984.
- DALE, Philip S. (1976²): *Language development: structure and function*. New York: Holt. Cito por trad. esp., *Desarrollo del lenguaje: un enfoque psicolingüístico*, Barcelona: Trillas, 1980.
- DANNEQUIN, Claudine (1989): "Le corpus oral Dans l'observation du langage de l'enfant", *Linx*, 20. Cito por trad. esp. de Cintia Rodríguez, "El corpus oral en la observación del lenguaje infantil", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1991, 9, 117-124.
- DEMUTH, Katherine (1996): "Collecting spontaneous production". En Dana McDaniel, Cecile McKee & Helen Smith Cairns (eds.): *Methods for assessing children's syntax*, Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 3-22.
- _____ (2008): "Exploiting corpora for language acquisition research". En Heike Behrens, *Corpora in language acquisition research: history, methods, perspectives*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamin's, 199-205.
- DENZIN, Norman K. (1970): *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Chicago: Aldine.
- DIEGO NAVALÓN, Joan (2004): "Aprender a usar el lenguaje en la escuela infantil", *revista Aula de innovación educativa*, 46, 9-13.
- DIESEL, Holger (2004): *The acquisition of complex sentences*. Cambridge: Cambridge University Press.

- _____ (2007): "Frequency effects in language acquisition, language use and diachronic change", *New Ideas in Psychology* 25, 108-127.
- _____ (2011): "Grammaticalization and language acquisition". En Bernd Heine & Heiko Narrog (eds.), *Handbook of grammaticalization*, Oxford: Oxford University Press, 130-141.
- _____ (2013): "Construction grammar and first language acquisition". En Graeme Trousdale & Thomas Hoffmann (eds.), *The Oxford Handbook of Construction Grammar*, Oxford: Oxford University Press, 347-364.
- DIESSEL, Holger & Michael TOMASELLO (2000): "The development of relative clauses in English", *Cognitive Linguistics*, 11(1-2), 131-151.
- _____ (2001): "The acquisition of finite complement clauses in English: a corpus-based analysis", *Cognitive Linguistics*, 12(2), 97-141.
- _____ (2005): "A new look at the acquisition of relative clauses", *Language*, 81(4), 882-906.
- DÍEZ-ITZA, Eliseo (1992a): *Adquisición del lenguaje*. Oviedo: Pentalfa.
- _____ (1992b): "La investigación del input lingüístico infantil: consideraciones metodológicas e implicaciones para las teorías del desarrollo del lenguaje". En Carlos Martín Vide (ed.), *Lenguajes naturales y lenguajes formales: Actas del VII Congreso de Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias, 337-344.
- _____ (1993): *De cómo hablamos a los niños. El apoyo sociocultural a la adquisición del lenguaje*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- DÍEZ-ITZA, Eliseo & Marta PÉREZ TORAL (2001): "Categorización funcional de los marcadores discursivos en narraciones infantiles orales". En Ana I. Moreno & Vera Colwell (eds.), *Perspectivas recientes sobre el discurso*, León: AESLA/Universidad de León [Publicación en CD].
- DÍEZ-ITZA, Eliseo, Catherine SNOW & Brian MACWHINNEY (1999): "La metodología RETAMHE y el proyecto CHILDES: brevariario para la codificación y análisis del lenguaje infantil", *Psicothema*, 11(3), 517-530.
- DORE, John (1974): "A pragmatic description of early language development", *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 343-350.

- _____ (1975): "Holophrases, speech acts and language universals", *Journal of Child Language*, 2(1), 21-40.
- DU BOIS, John W. (2003): "Discourse and grammar". En Michael Tomasello (ed.), *The new psychology of language. Cognitive and functional approaches*, Vol. 2, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 47-87.
- DURANTI, Alessandro (1997): "Ethnographic methods". En *Linguistic anthropology*, Cambridge: Cambridge University Press, 84-121. Cito por trad. esp. de Pedro Tena, "Métodos etnográficos", en *Antropología lingüística*, Madrid: Cambridge University Press, 125-172.
- EDWARDS, Jane A. (1992): "Computer methods in child language research: four principles for the use of archived data", *Journal of Child Language*, 19, 435-458.
- EDWARDS, Jane A. & Martin D. LAMPERT (1993): *Talking data. Transcription and coding in discourse*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- EISENBERG, Ann R. (1980): "A syntactic, semantic, and pragmatic analysis of conjunction", *Papers and Reports on Child Language Development*, 19, 70-78.
- EISENBERG, Sarita (1997): "Investigating children's language: A comparison of conversational sampling and elicited production", *Journal of Psycholinguistic Research*, 26(5), 519-538.
- ELLIS, Nick C. & Diane LARSEN-FREEMAN (2009): *Language as a Complex Adaptive System*. Chichester: Blackwell-Wiley.
- ELMAN, Jeffrey L. (1993): "Learning and development in neural networks: the importance of starting small", *Cognition*, 48, 71-99.
- _____ (2001): "Connectionism and Language Acquisition". En Michael Tomasello & Elizabeth Bates, *Language development: the Essentials readings*, Malden: Blackwell, 295-306.
- ELMAN, Jeffrey L., Elizabeth A. BATES, Mark H. JOHNSON, Annette KARMILOFF-SMITH, Domenico PARISI & Kim PLUNKETT (1996): *Rethinking Innateness. A Connectionist Perspective on Development*. Cambridge: MIT Press.
- ENRÍQUEZ MARTÍNEZ, Iván (2013): "«Pero yo luego voy a ser grande»: estudio descriptivo de los usos de *pero* en edad temprana". En José Francisco Val Álvaro, José Luis Mendivil Giró, María Carmen Horno Chéliz, Iraide Ibarretxe Antuñano, Alberto Hijazo Gascón, Javier Simón Casas e Isabel Solano Martín (eds.), *De la unidad del*

- lenguaje a la diversidad de las lenguas. Actas del 10º Congreso Internacional de Lingüística General*, Zaragoza: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza, 210-228.
- _____ (2015): “Algunos mitos sobre la adquisición de la lengua materna”. En De Lucas Vicente, Alberto, Adriana Gordejuela Senosiáin, Dámaso Izquierdo Alegría, Felipe Jiménez Berrio y Manuel Casado Velarde (eds.), *Lenguas, lenguaje y lingüística. Contribuciones desde la Lingüística General*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- _____ (en prensa) “El carácter pragmático de los primeros usos de *pues* en el habla infantil: propuesta de categorización”, *RILCE. Revista de Filología Hispánica*.
- ERVIN-TRIPP, Susan M. (1971): “An overview of theories of grammatical development”. En Dan I. Slobin (ed.), *The ontogenesis of grammar: some facts and theories*, New York: Academic Press, 189-212.
- _____ (1977): “From conversation to syntax”, *Stanford Papers and Reports on Child Language Development*, 13, 1-21. Cito por reproducción del autor en *Versus: Quaderni di studi semiotici*, 16/27, 81-100.
- _____ (1979): “Children’s verbal turn-taking”. En Elinor Ochs & Bambi Schieffelin (eds.), *Developmental pragmatics*, New York: Academic Press, 391- 414.
- _____ (1989): “Speech acts and syntactic development: linked or independent?”. En *Two papers on speech acts and syntactic development. Berkeley Cognitive Science Report*, Berkeley: Institute of Cognitive Studies, University of California.
- _____ (1999): “Constructing syntax from discourse”. En Eve V. Clark (ed.), *Proceedings of the Stanford Child Language Research Forum*, Stanford: Center for the Study of Language and Information, 333-341.
- _____ (2012): “Pragmatics as a facilitator for child syntax development”. En Michael Meeuwis & Jan-Ola Östman (eds.), *Pragmaticizing understanding. Studies for Jef Verschueren*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamin’s, 77-100.
- ERVIN-TRIPP, Susan M. & Claudia MITCHELL-KERNAN (1977): *Child Discourse*. New York: Academic Press.
- ERVIN-TRIPP, Susan M. & Wick R. MILLER (1963): “Language development”. En Harold W. Stevenson (ed.), *Yearbook of the Nacional Society for Studies in Education*, Vol. 1, Chicago: University of Chicago Press, 108-143.

- _____ (1964): "The development of grammar in child language". En Ursula Bellugi & Roger Brown (eds.), *The acquisition of language. Monograph of the Society for Research in Child Development*, 29, 9-34.
- EVERS-VERMEUL, Jacqueline & Ted SANDERS (2009): "The emergence of Dutch connectives; how cumulative complexity explains the order of acquisition", *Journal of Child Language*, 36, 829-854.
- EVISON, Jane (2010): "What are the basics of analysing a corpus". En O'Keefe, Anne & McCarthy, Michael (eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*, New York: Routledge, 122-135.
- FANN, K. T. (1970): *Peirce's theory of abduction*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- FASSNACHT, Gerhard (1982): *Theory and Practice of Observing Behavior*. New York: Academic Press.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Isabel (2009): *¿Cómo hablan los niños? El desarrollo del componente fonológico en el lenguaje infantil*. Madrid: Arco Libros.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Isabel & Gabriela PREGO VÁZQUEZ (2014): "Exploración lingüística del habla infantil". En Milagros Fernández Pérez (coord.), *Lingüística y déficit comunicativos. ¿Cómo abordar las disfunciones verbales?*, Madrid: Síntesis, 45-99.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, Milagros (1999): "El lenguaje y su naturaleza neuropsicológica". En *Introducción a la lingüística. Dimensiones del lenguaje y vías para su estudio*. Barcelona: Ariel, 137-204.
- _____ (2003): "Dinamismo construccional en el lenguaje infantil y teoría lingüística", *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante (ELUA)*, 17 (vol. especial), 273-287.
- _____ (2004): "Adquisición del lenguaje y componentes de la lengua", en Milka Villayandre Llamazares (ed.) *Actas del V Congreso de Lingüística General (León 2002)*, Madrid: Arco, 71-88.
- _____ (2005): "El lenguaje infantil: algunos lugares comunes revisitados", *Interlingüística*, 16(1), 21-42.
- _____ (2006a): "Hacia una 'gramática' del habla infantil. Enfoques lingüísticos básicos". En Juan de Dios Luque Durán (ed.), *Actas del V Congreso Andaluz de Lingüística General. Homenaje al profesor José Andrés de Molina Redondo (Granada, noviembre de 2004)*, Granada: Método, 1299-1315.

- _____ (2006b): “Lingüística clínica y lenguaje infantil”. En Milka Villayandre Llamazares (ed.), *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*. León: Universidad de León, 586-601.
- _____ (2006c): “Usos verbales y adquisición de la gramática. Construcciones y procesos en el habla infantil”, *Revista Española de Lingüística*, 36, 319-347.
- _____ (2007): “La actualidad de los estudios sobre lenguaje infantil”, *Lynx. Panorámica de estudios lingüísticos*, 6, 5-40.
- _____ (coord.) (2011): *Lingüística de corpus y adquisición de la lengua*. Madrid: Arco Libros.
- _____ (coord.) (2014): *Lingüística y déficit comunicativos. ¿Cómo abordar las disfunciones verbales?* Madrid: Síntesis.
- _____ (en revisión): “Corpus lingüísticos y ‘representatividad’. Sobre el valor de los datos en repertorios de habla infantil”.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, Milagros, Ana Isabel CODESIDO GARCÍA, M^a Pilar OTERO CABARCOS, Blanca RÍO REY & Montserrat SOUTO GÓMEZ (1999): “Presentación del proyecto «Confección de un test lingüístico para detectar limitaciones comunicativas en edad infantil»”, *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 11, 47-64.
- FERNÁNDEZ VÁZQUEZ, Marta & Gerardo AGUADO ALONSO (2007): “Medidas del desarrollo típico de la morfosintaxis para la evaluación del lenguaje espontáneo de niños hispanohablantes”, *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27(3), 140-152.
- FILLMORE, Charles J. (1968): “The case for case”. En Emmon Bach & Robert T. Harms (eds.), *Universals in Linguistic Theory*, New York: Holt, Rinehart & Winston, 1-88.
- _____ (1988): “The mechanisms of Construction Grammar”, *Berkeley Linguistic Society*, 14, 35-55.
- _____ (1992): “‘Corpus linguistics’ or ‘Computer-aided armchair linguistics’”. En Jan Svartvik (ed.), *Directions in corpus linguistics. Proceedings of Nobel Symposium*. Berlin / New York: Walter de Gruyter, 35-60.
- FILLMORE, Charles J., Paul KAY & Mary C. O’CONNER (1988): “Regularity and idiomacity in grammatical constructions: the case of *let alone*”, *Language*, 64, 501-538.
- FINE, Gary A. & Kent L. SANDSTROM (1988): *Knowing Children: Participant Observation with Minors (Qualitative Research Methods Series 15)*, Newbury Park: Sage.

- FLOWERDEW, Lynne (2004): "The argument for using English specialized corpora to understand academic and professional settings". En Ulla Connor & Thomas A. Upton (eds.), *Discourse in the professions: Perspectives from corpus linguistics*. Amsterdam: John Benjamin's, 11-33.
- FODOR, Jerry A. (1983): *Modularity of Mind: An Essay on Faculty Psychology*. Cambridge: MIT Press.
- FORD, Cecilia, Barbara FOX & Sandra A. THOMPSON (2003): "Social interaction and grammar". En Michael Tomasello (ed.), *The new psychology of language. Cognitive and functional approaches*, Vol. 2, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 119-143.
- FOSTER, Susan H. (1990): *The communicative competence of young children: a modular approach*. London: Longman.
- FRASER, Bruce (1990): "An approach to discourse markers", *Journal of Pragmatics*, 14, 383-395.
- FREIXEIRO MATO, Xosé Ramón (2000): *Gramática da lingua galega*. Vigo: Edicións A Nosa Terra.
- FRENCH, Lucia A. & Katherine NELSON (1985): *Young Children's Knowledge of Relational Terms*. New York: Springer Verlag.
- FURMAN, Reyhan & Ash ÖZYÜREK (2007): "Development of interactional discourse markers: Insights from Turkish children's and adult's oral narratives", *Journal of Pragmatics*, 39, 1742-1757.
- FURROW, David, Katherine NELSON & Helen BENEDICT (1979): "Mother's speech to children and syntactic development: some simple relationships", *Journal of Child Language*, 6, 423-442.
- GALEOTE MORENO, Miguel (2002): *Adquisición del lenguaje. Problemas, investigación y perspectivas*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- GALLARDO, Beatriz & Verónica MORENO (eds.) (2010): *Estudios de Lingüística Clínica*. València: Universitat de València.
- GALLAWAY, Clare & Brian J. RICHARDS (1994): *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GARCÍA BIERRO, Atonio (1970): *Bosquejo para una descripción de la frase compuesta en español*. Murcia: Universidad de Murcia.
- GARNER, Mark (2004): *Language: an ecological view*. Oxford: Peter Lang.

- GARROTE SALAZAR, Marta (2010): *Los corpus de habla infantil: metodología y análisis*. Madrid: UAM Ediciones.
- GARTON, Alison F. (1992): *Social interaction and the development of language and cognition*. Hove, UK: LEA.
- GILI GAYA, Samuel (1972): *Estudios de lenguaje infantil*. Barcelona: Bibliograf.
- GIVÓN, Talmy (1979a): *On understanding grammar*. New York: Academic Press.
- _____ (ed.) (1979b): *Syntax and semantics*. Vol. 12, *Discourse and syntax*. Academic Press: New York.
- _____ (2009a): *The genesis of syntactic complexity: diachrony, ontogeny, neurocognition, evolution*. Amsterdam: John Benjamin's.
- _____ (2009b): "The adaptative approach to grammar". En Dereck Bickerton & Eörs Szathmáry (eds.), *Biological foundations and origin of syntax*, Cambridge / London: MIT Press, 89-116.
- GIVÓN, Talmy & Bertram F. MALLE (2002): *The evolution of language out of pre-language*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamin's.
- GIVÓN, Talmy & Masayoshi SHIBATANI (2009): *Syntactic complexity. Diachrony, acquisition, neurocognition, evolution*. Amsterdam: John Benjamin's.
- GLASER, Barney G. & Anselm L. STRAUSS (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Press.
- GLEASON, Jean Berko & Nan BERNSTEIN RATNER (2009⁷): *The Development of Language*. Boston: Pearson Education. Cito por trad. esp. de Yago Moreno López, *El desarrollo del lenguaje*, Madrid: Pearson Educación, 2010.
- GLEITMAN, Lila R., Elissa NEWPORT & Henry GLEITMAN (1984): "The current status of the motherese hypothesis", *Journal of Child Language*, 11, 43-79.
- GOETHALS, Patrick (2002): *Las conjunciones causales explicativas españolas como, ya que, pues y porque. Un estudio semiótico-lingüístico*. Leuven: Peeters.
- GOLDBERG, Adele E. (1995): *Constructions. A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- _____ (2006): *Constructions at work. The nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press.
- GOLDMAN-EISLER, Frieda (1972): "What should be the methods in psycholinguistics?", *International Journal of Psycholinguistics*, 1, 68-73.

- GOLINKOFF, Roberta M. & Laura GORDON (1983): "In the beginning was the word: A history of the study of language acquisition". En Roberta Michnick Golinkoff (ed.), *The transition from prelinguistic to linguistic communication*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1-25.
- GOLINKOFF, Roberta M. & Kathryn HIRSH-PASEK (1999): *How babies talk: the magic and mastery of language in the first three years of life*. New York: Dutton.
- GONZÁLEZ ÁLVAREZ, Cristóbal (2003): *Enseñanza y aprendizaje de la lengua en la escuela infantil*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- GONZÁLEZ LEDESMA, Ana & Marta GARROTE SALAZAR (2007): "Los marcadores discursivos en CHIEDE, un corpus de habla infantil espontánea". En *XXII Encuentro Internacional de la Asociación de Jóvenes Lingüistas*, (Sevilla, 9-11 de mayo de 2007). Cito por versión electrónica de las autoras: <http://www.analedesma.es/wp-content/uploads/2008/01/AJLCOMUNICACIN.pdf> [Consulta 15/10/2015].
- GREENE, Jennifer C., Valerie J. CARACELLI & Wendy F. GRAHAM (1989): "Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- GREENFIELD, Patricia M. (1979): "Informativeness, presupposition, and semantic choice in single-word utterances". En Elinor Ochs & Bambi B. Schieffelin (eds.), *Developmental pragmatics*, New York: Academic Press, 159-166.
- GREENFIELD, Patricia M. & Joshua H. SMITH (1976): *The structure of communication in early language development*. New York: Academic Press.
- GRICE, Herbert Paul (1975): "Logic and conversation". En Peter Cole & Jerry L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics. Speech acts*, New York: Academic Press, 41-58.
- GRIES, Stefan Th. (2009): "What is Corpus Linguistics?", *Language and Linguistic Compass* 3, 1-17.
- _____ (2013): "Data in Construction Grammar". En Graeme Trousdale & Thomas Hoffmann (eds.), *The Oxford Handbook of Construction Grammar*, Oxford: Oxford University Press, 93-108.
- GUILQUINS, Gaëtanelle & Stefan Th. GRIES (2009): "Corpora and experimental methods: A state-of-the-art review", *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 5 (1), 1-26.
- HALLIDAY, Michael A. K. (1970): "Language structure and language function". En John Lyons (ed.), *New horizons in linguistics*, Harmondsworth: Penguin, 140-165. Cito por

- trad. esp. de Conxita Lleó, “Estructura y función del lenguaje”, en John Lyons (ed.), *Nuevos horizontes de la lingüística*, Madrid: Alianza, 1975, 145-173.
- _____ (1975): *Learning how to mean: explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- _____ (1979): “Modes of meaning and modes of expression: types of grammatical structure, and their determination by different semantic functions”. En D. J. Allerton, Edward Carney & David Holdcroft, *Function and context in linguistic analysis*, Cambridge: Cambridge University Press, 57-79.
- _____ (1993): “Towards a Language-Based Theory of Learning”, *Linguistics and Education*, 5, 93-116.
- _____ (2004): *An Introduction to Functional Grammar*. Third edition. Revised by Christian M. I. M. Matthiesen. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, Michael A. K. & Ruqaiya HASAN (1976): *Cohesion in English*. London: Longman.
- _____ (1985): *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 2nd edition, 1989.
- HANSON, Norwood Russell (1958): *Patterns of Discovery. An Inquiry into the Conceptual Foundations of Science*. Cambridge: Cambridge University Press. Cito por trad. esp., de Enrique García Camarero y Antonio Montesinos, *Patrones de descubrimiento. Observación y explicación*, Madrid: Alianza, 1977.
- HARRIS, Margaret & Max COLTHEART (1986): *Language processing in children and adults: an introduction*. London: Routledge & Kegan Paul.
- HARRIS, Zellig (1951): *Methods in Structural Linguistics*. Chicago: University of Chicago Press.
- _____ (1952): “Discourse analysis”, *Language*, 28: 1-30.
- HEILMANN, John J. (2010): “Myths and Realities of Language Sample Analysis”, *SIGL. Perspectives on Language Learning and Education*, 17, 4-8.
- HEINE, Bernd, Ulrike CLAUDI & Friederike HÜNNEMEYER (1991): *Grammaticalization: a conceptual framework*. Chicago: University of Chicago Press.
- HERNÁNDEZ-PINA, Fuensanta (1984): *Teorías psicolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.
- HICKMANN, Maya (2003): *Children’s discourse. Person, space and time across languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

- _____ (2009): "Universals and cross-linguistic variability in children's discourse". En Susan Foster-Cohen (ed.), *Language acquisition*, Houndmills, Basingstoke, Hampshire; New York: Palgrave Macmillan, 273-293.
- HIRSH-PASEK, Kathy & Roberta M. GOLINKOFF (1996): *The origins of grammar: evidence from early language comprehension*. Cambridge: The MIT Press.
- HOFF, Erika (2012): *Research Methods in Child Language: A Practical Guide*. Malden: Wiley-Blackwell.
- HOFF-GINSBERG, Erika (1985): "Some contributions of mother's speech to their children's syntactic growth", *Journal of Child Language*, 12, 367-385.
- _____ (1990): "Maternal speech and the child's development of syntax: a further look", *Journal of Child Language*, 17, 85-99.
- _____ (1997): *Language Development*. London/New York: Brooks Cole Pub.
- _____ (2010): "Context effects on young children's language use: the influence of conversational setting and partner", *First Language*, 30(3-4), 461-472.
- HOFFMAN, Thomas & Graeme TROUSDALE (eds.) (2013): *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- HOOD, Lois (1977): *A longitudinal study of the development of the expression of causal relation in complex sentences*. Doctoral dissertation. Columbia University.
- HOOD, Lois & Lois BLOOM (1979): *What, when, and how about why: a longitudinal study of expressions of causality in the language development of two-year-old children*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 44 (serial nº 6).
- HOOD, Lois, Margaret LAHEY, Karin LIFTER & Lois BLOOM (1978): "Observational descriptive methodology in studying child language: preliminary results on the development of complex sentences". En Gene P. Sackett (ed.), *Observing behavior*, Vol. 1: *Theory and applications in mental retardation*, Baltimore: University Park Press, 239-263.
- HOPPER, Paul (1987): "Emergent grammar", *Berkeley Linguistic Society*, 13, 139-157.
- HOPPER, Paul & Elizabeth C. TRAUGOTT (1993): *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOWE, Christine J. (1976): "The meanings of two-word utterances in the speech of young children", *Journal of Child Language*, 3, 29-47.
- HUNSTON, Susan (2002): *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

- HUTTENLOCHER, Janellen, Marina VASILYEVA, Elina CYMERMAN & Susan LEVINE (2002): "Language input and child syntax", *Cognitive Psychology*, 45, 337-374.
- HYMES, Dell H. (1961): "Linguistic aspects of cross-cultural personality study". En Bert Kaplan (ed.), *Studying personality cross-culturally*, New York: Harper and Row, 313-359.
- _____ (1971): "Competence and performance in linguistic theory". En Renira Huxley & Elizabeth Ingram (eds.), *Language acquisition: Models and methods*. London: Academic Press, 3-28.
- _____ (1972): "On communicative competence". En John B. Pride & Janet Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin, 269-293.
- IDIÁZABAL, Itziar (1994): "Elementos de cohesión y conexión en las primeras fases de la adquisición del lenguaje: análisis de la producción verbal de un niño bilingüe vasco-hispanófono". En Jürgen M. Meisel (ed.), *La adquisición del vasco y del castellano en niños bilingües*, Madrid: Iberoamericana, 35-68.
- INGRAM, David (1971): "Transitivity in child language", *Language*, 47, 888-910.
- _____ (1989): *First Language Acquisition. Method, Description and Explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ITKONEN, Esa (1979): "Qualitative vs. Quantitative Analysis in Linguistics". En Thomas A. Perry, *Evidence and argumentation in linguistics*, Berlin / New York: de Gruyter, 334-366.
- JENKINS, James J. & David S. PALERMO (1964): "Mediation processes and the acquisition of linguistic structure". En Ursula Bellugi & Roger Brown (eds.), *The acquisition of language. Monograph of the Society for Research in Child Development*, 29, 141-169.
- JISA, Harriet (1984 / 1985): "French preschoolers' use of *et pis* ('and then')", *First Language*, 5, 169-184.
- JOHNSON, R. Burke & Anthony J. ONWEGBUZIE (2004): "Mixed methods research: A research paradigm whose time has come", *Education Researcher*, 33, 7, 14-26.
- KAIL, Michèle & Jurgen WEISSENBON (1991): "Conjunctions: Developmental issues". En Gilberte Piérart-le Bonniec & Marlene Dolitsky (eds.), *Language bases...Discourse Bases. Some aspects of contemporary French-language psycholinguistics research*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 125-142.

- KARMILOFF, Kayra & Annette KARMILOFF-SMITH (2001): *Pathways to language: from fetus to adolescent*. Cambridge: Harvard University Press.
- KARMILOFF-SMITH, Annette (1979): *A functional approach to child language: A study of determiners and reference*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (1992): *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge: MIT Press.
- KAYE, Kenneth (1979): "Thickening thin data: The maternal role in developing communication and language". En Margaret Bullowa (ed.), *Before speech*, Cambridge: Cambridge University Press, 191-206.
- KAYE, Kenneth & Rosiland CHARNEY (1980): "How mothers maintain 'dialogue' with two-year-olds". En David Olson (ed.), *The social foundations of Language and Thought*, W. W. Norton & Company, London / New York, 211-230.
- KEENAN (OCHS), Elinor & Bambi B. SCHIEFFELIN (1976): "Topic as a discourse notion: a study of topic in the conversations of children and adults". En Charles C. Li (ed.), *Subject and Topic*, New York: Academic Press, 335-384.
- KLEE, Thomas & Martha D. FITZGERALD (1985): "The relation between grammatical development and mean length of utterance in morphemes", *Journal of Child Language*, 12(2), 251-269.
- KOESTER, Almut (2010): "Building small specialised corpora". En Anne O'Keefe & Michael McCarthy (eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*, New York: Routledge, 66-79.
- KRAMSCH, Claire (2002): *Language acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*. London: Continuum.
- KUCZAJ, Stan A. & Mary J. DALY (1979): "The development of hypothetical reference in the speech of young children", *Journal of Child Language*, 6, 563-579.
- KYRATZIS, Amy & Susan ERVIN-TRIPP (1999): "The development of discourse markers in peer interaction", *Journal of Pragmatics*, 31, 1321-1338.
- KYRATZIS, Amy, Jiansheng GUO & Susan ERVIN-TRIPP (1990): "Pragmatic conventions influencing children's use of causal constructions in natural discourse". *Proceedings of the Sixteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 205-214.
- LABOV, William (1972): *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- LAKOFF, George (1987): *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: Chicago University Press.
- LANGACKER, Ronald (1987): *Foundations of cognitive grammar: Theoretical prerequisites*. Vol. I. Stanford: Stanford University Press.
- _____ (1991): *Foundations of cognitive grammar: Descriptive Application*. Vol II. Stanford: Stanford University Press.
- _____ (2000): "A dynamic usage-based model". En Michael Barlow & Suzanne Kemmer (eds.), *Usage-based models of language*, Stanford: Center for the Study of Language and Information, 1-63.
- LARSEN-FREEMAN, Diane & Lynne CAMERON (2008): *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- LEE, Laura L. & Susan M. CANTER (1971): "Developmental sentence scoring: a clinical procedure for estimating syntactic development in children's spontaneous speech", *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 36, 315-338.
- LEECH, Geoffrey (1991): "The state of the art in corpus linguistics". En Karin Aijmer & Bengt Altenberg, *English Corpus Linguistics*. London: Longman, 8-29.
- LENNEBERG, Eric H. (1967): *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- LEVINSON, Stephen C. (2006): "On the human «interaction engine»". En Nicholas J. Enfield & Stephen C. Levinson (eds.), *Roots of human sociality: culture, cognition and interaction*, Oxford: Berg, 39-69.
- LIEVEN, Elena V. (1997): "Variation in a crosslinguistic context". En Dan I. Slobin (ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*, Vol. 5, *Expanding the contexts*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 199-263.
- _____ (2008): "Building language competence in first language acquisition", *European Review*, 16, 445-456.
- _____ (2010): "Language development in a cross-linguistic context". En Michèle Kail & Maya Hickmann (eds.), *Language Acquisition across Linguistic and Cognitive Systems*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamin's, 91-108.
- _____ (2014): "First language development: a usage-based perspective on past and current research", *Journal of Child Language*, 41(S1), 1-17.
- LIEVEN, Elena V. & Heike BEHRENS (2012): "Dense Sampling". En Erika Hoff (ed.), *Research Methods in Child Language: A Practical Guide*. Malden: Wiley-Blackwell, 226-239.

- LIEVEN, Elena V., Heike BEHRENS, Jennifer SPEARES & Michael TOMASELLO (2003): "Early syntactic creativity: a usage-based approach", *Journal of Child Language*, 30, 333-370.
- LIEVEN, Elena V. & Silke BRANDT (2011): "The constructivist approach", *Infancia y Aprendizaje*, 34(3), 281-296.
- LIEVEN, Elena V., Julian PINE & Gillian BALDWIN (1997): "Lexically-based learning and early grammatical development", *Journal of Child Language*, 24, 197-219.
- LIEVEN, Elena V. & Michael TOMASELLO (2008): "Children's first language acquisition from a usage-based perspective". En Peter Robinson & Nick C. Ellis (eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, New York: Routledge, 168-196.
- LIMBER, John (1973): "The genesis of complex sentences". En Timothy E. Moore (ed.), *Cognitive development and the acquisition of language*, New York: Academic Press, 169-185.
- LÓPEZ GARCÍA, Ángel (1994): *Gramática del español. I. La oración compuesta*. Madrid: Arco Libros.
- LÓPEZ-ORNAT, Susana (1992): "Sobre la gramaticalización. Prototipos para la adquisición de la concordancia verbo-sujeto: datos de la lengua española en niños de 1,6 a 3,6", *Cognitiva*, 4(1), 39-74.
- _____ (1999): "La adquisición del lenguaje. Nuevas perspectivas". En Fernando Cuetos & Manuel de Vega (coords.), *Psicolingüística del español*, Madrid: Trotta, 469-533.
- LÓPEZ-ORNAT, Susana, Almudena FERNÁNDEZ, Pilar GALLO & Sonia MARISCAL (1994): *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.
- LÓPEZ-ORNAT, Susana, Carlos GALLEGÓ, Pilar GALLO, Alexandra KAROUSOU, Sonia MARISCAL & María MARTÍNEZ (2005): *MacArthur: Inventario de desarrollo comunicativo. Manual y Cuadernillos*. Madrid: TEA Ediciones.
- LÓPEZ MORALES, Humberto (1984): *Enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros del español*. Madrid: Editorial Playor.
- _____ (1994): *Métodos de investigación lingüística*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- LOUREDA LAMAS, Óscar & Esperanza ACÍN VILLA (2010): *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco Libros.
- LUST, Barbara (2006): *Child language: acquisition and growth*. Cambridge: Cambridge University Press.

- LUST, Barbara, Claire FOLEY & Cristina D. DYE (2009): "The first language acquisition of complex sentences". En Edith L. Bavin (ed.), *The Cambridge Handbook of Child Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 237-257.
- MACAULAY, Ronald K. S. (1978): "The myth of female superiority in language", *Journal of Child language*, 5(2), 353-363.
- MACNAMARA, John (1972): "Cognitive basis of language learning in infants", *Psychological Review*, 79(1), 1-13.
- MACWHINNEY, Brian (1987): "The competition model". En Brian MacWhinney (ed.), *Mechanisms of language acquisition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 249-308.
- _____ (1999): *The emergence of language*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- _____ (2000a): *The CHILDES Project. Tools for analyzing talk. Part 1: The CHAT Transcription Format*. 3rd Edition. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. Cito por la versión electrónica de septiembre de 2015: <http://childes.psy.cmu.edu/manuals/CHAT.pdf>.
- _____ (2000b): *The CHILDES Project. Tools for analyzing talk. Part 2: The CLAN Programs*. 3rd Edition. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. Cito por la versión electrónica de agosto de 2015: <http://childes.psy.cmu.edu/manuals/clan.pdf>.
- _____ (2008): "Enriching CHILDES for morphosyntactic analysis". En Heike Behrens (ed.) (2008): *Corpora in language acquisition research: history, methods, perspectives*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamin's, 165-196.
- _____ (2010): "A tale of two paradigms". En Michèle Kail & Maya Hickmann, *Language Acquisition across Linguistic and Cognitive Systems*, John Benjamin's: Amsterdam / Philadelphia, 17-32.
- MACWHINNEY, Brian & Elizabeth BATES (1989): *The crosslinguistic study of sentence processing*. New York: Cambridge University Press.
- MACWHINNEY, Brian & Catherine SNOW (1985): "The Child Language Data Exchange System", *Journal of Child Language*, 12, 271-296.
- _____ (1990): "The Child Language Data Exchange System: an update", *Journal of Child Language*, 17, 457-472.
- MANCHÓN RUIZ, Rosa (1987): "Adquisición/aprendizaje de lenguas: el problema terminológico", *Cuadernos de Filología Inglesa*, 3, 37-47.

- MANTECA RAMOS, Óscar (1982): *La adquisición del lenguaje y su importancia para la teoría lingüística*. Alicante: Diputación.
- MARATSOS, Michael P. & Mary A. CHALKLEY (1980): "The internal language of children's syntax: the ontogenesis and representation of syntactic categories". En Katherine Nelson (ed.), *Children's Language*, Vol. 2, New York: Gardner, 137-214.
- MARISCAL, Sonia, Silvia NIEVA & Susana LÓPEZ-ORNAT (2010): "Observar y medir el desarrollo gramatical temprano en español", *Psicothema*, 22(1): 51-56.
- MARISCAL, Sonia & Pilar GALLO (2014): *Adquisición del lenguaje*. Madrid: Síntesis.
- MARTIN, James R. (1992): *English Text. System and Structure*. Philadelphia / Amsterdam: John Benjamin's.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M^a Antonia. (1991): "Elementos de cohesión en el habla de Zaragoza". En José María Enguita Utrilla (ed.), *I Curso de geografía lingüística de Aragón*, Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 254-286.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M^a Antonia & Estrella MONTOLÍO DURÁN (coords.) (1998): *Los marcadores del discurso: teoría y análisis*, Madrid: Arco Libros.
- MATTHIESSEN, Christian & Sandra A. THOMPSON (1988): "The Structure of Discourse and 'Subordination'". En John Haiman & Sandra A. Thompson (eds.), *Clause Combining in Grammar and Discourse*, vol. 18 de *Typological Studies in Language*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin's, 275-329.
- MAYER, Mercer (1969): *Frog, where are you?* New York: Dial books.
- MCCABE, Allysa E. & Carole PETERSON (1985): "A naturalistic study of the production of causal connectives by children", *Journal of Child Language*, 12, 145-159.
- _____ (1988): "A comparison of adult's versus children's spontaneous use of *because* and *so*", *Journal of Genetic Psychology*, 149(2), 257-268..
- _____ (1991): *Developing narrative structure*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- MCCABE, Ann E., Susan EVELY, Rona ABRAMOVITCH, Carl. M. CORTER & Debra J. PEPLER (1983): "Conditional statements in young children's spontaneous speech", *Journal of Child Language*, 10, 253-258.
- MCDANIEL, Dana, Cecile MCKEE & Helen S. CAIRNS (eds.) (1996): *Methods for assessing children's syntax*. Cambridge: MIT Press.
- MCENERY, Tony & Andrew WILSON (1996): *Corpus Linguistics. An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2001².

- MCNEILL, David (1966): "Developmental psycholinguistics". En Frank Smith & George A. Miller (eds.), *The genesis of language*, New York: Harper & Row.
- _____ (1970): *The acquisition of language: the study of developmental psycholinguistics*. New York: Harper & Row.
- MEAD, George H. (1934): *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- MEILLET, Antoine (1912): "L'évolution des formes gramaticales", *Scientia* (Rivista di Scienza) 12, No. 26, 6.
- MENYUK, Paula (1963): "Syntactic structures in the language of children", *Child Development*, 34, 407-422.
- _____ (1979): *Sentences children use*. Cambridge: MIT Press.
- MILLER, John F. (1978): "Assessing linguistic behaviour in children". En Richard L. Schiefelbusch (ed.), *Bases of language intervention*, Baltimore: University Park Press, 269-318. Cito por la trad. esp. "Evaluación de la conducta lingüística en los niños", *Bases de la intervención en el lenguaje*, Madrid: Alhambra, 1986, 57-68.
- MONTES, Rosa Graciela (1996): "El sistema de apoyo lingüístico en el proceso de adquisición del lenguaje". En Susana Cuevas & Julieta Haidar (eds.), *La imaginación y la inteligencia en el lenguaje. Homenaje a Roman Jakobson*. México: INAH, 207-227.
- MONTES GIRALDO, José Joaquín (1974): "Esquema ontogenético del desarrollo del lenguaje y otras cuestiones del habla infantil", *Thesaurus*, XXXIX, 2, 254-270.
- MONTOLÍO DURÁN, Estrella (2011): "Gramática y conversación: oraciones compuestas construidas en el diálogo". En José Jesús de Bustos Tovar, Rafael Cano Aguilar, Elena Méndez García de Paredes & Araceli López Serena, *Sintaxis y análisis del discurso hablado en español. Homenaje a Antonio Narbona*, Vol. 1, Sevilla: Universidad de Sevilla, 312-324.
- MORENO CABRERA, Juan Carlos (1985-1986): "Tipología de la catáfora paratáctica: entre la sintaxis del discurso y la sintaxis de la oración", *E.L.U.A.*, 3, 165-192.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (1990): *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- MORGAN, David L. (1997): *Focus Groups as Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- _____ (1998): "Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: applications to health research", *Qualitative Health Research*, 8(3), 362-376.

- MORENO RÍOS, Sergio (2005): *Psicología del desarrollo cognitivo y adquisición del lenguaje*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2009².
- MORSE, Janice M. (2009): "Tussles, tensions, and resolutions". En Janice M. Morse, Phyllis Noerager Stern, Juliet Corbin, Barbara Bowers, Kathy Charmaz & Adele E. Clarke, *Developing Grounded Theory. The Second Generation*, Walnut Creek: Left Coast Press, 13-22.
- MOYA CORRAL, Juan Antonio (1996): *Los mecanismos de la interordinación. A propósito de «pero» y «aunque»*. Granada: Universidad de Granada.
- NAIGLES, Letitia R. (2012): "Not sampling, getting it all". En Erika Hoff (ed.) *Research Methods in Child Language: A Practical Guide*, Malden: Wiley-Blackwell, 240-253.
- NARBONA JIMÉNEZ, Antonio (1989a): *Las subordinadas adverbiales impropias en español. Bases para su estudio*. Málaga: Ágora.
- _____ (1989b): *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*. Barcelona: Ariel.
- _____ (1990): *Las subordinadas adverbiales impropias en español (II). Causales y finales, comparativas y consecutivas, condicionales y concesivas*. Málaga: Ágora.
- NARBONA GARCÍA, Juan & Claude CHEVRIE-MULLER (1997): *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona: Masson.
- NELSON, Katherine (1973): "Structure and strategy in learning to talk", *Monographs of the Society for Research in Child Development* (serial no. 149).
- NELSON FRANCIS, Winthrop (1992): "Language corpora B.C". En Jan Svartvik (ed.), *Directions in corpus linguistics. Proceedings of Nobel Symposium*. Berlin / New York: Walter de Gruyter, 17-32.
- NEWPORT, Elissa L., Henry GLEITMAN & Lila R. GLEITMAN (1977): "Mother, I'd rather do it myself: some effects and non-effects of maternal speech style". En Catherine Snow & Charles A. Ferguson (eds.), *Talking to children: Language input and acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 109-150.
- NICE, Margaret (1925): "Length of sentences as a criterion of child's progress in speech", *Journal of Education Psychology*, 16, 370-379.
- NINIO, Anat & Catherine E. SNOW (1988): "Language acquisition through language use: the functional sources of children's early utterances". En Yonata Levy, Izchak Schlesinger & Martin D. S. Braine (1988): *Categories and processes in language acquisition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 11-30.

- O'KEEFE, Anne (2006): *Investigating Media Discourse*. London: Routledge.
- _____ (2007): "The pragmatics of corpus linguistics". Keynote paper presented at the fourth Corpus Linguistics Conference held at the University of Birmingham, Birmingham, July 2007.
- O'KEEFE, Anne & Michael MCCARTHY (2010): *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. New York: Routledge.
- OCHS, Elinor (1979a): "Planned and unplanned discourse". En Talmy Givón (ed.) (1979), *Syntax and semantics*, Vol. 12, *Discourse and syntax*, New York: Academic Press, 51-80.
- _____ (1979b): "Transcription as a theory". En Elinor Ochs & Bambi B. Schieffelin (eds.) (1979): *Developmental pragmatics*. New York: Academic Press, 43-72.
- _____ (2002): "Becoming speaker of cultural". En Clair Kramsch (ed.), *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives*, London: Continuum, 99-120.
- OCHS, Elinor & Bambi B. SCHIEFFELIN (eds.) (1979): *Developmental pragmatics*. New York: Academic Press.
- _____ (1983): *Acquiring conversational competence*. London: Routledge & Kegan Paul.
- _____ (1995): "The impact of language socialization". En Paul Fletcher & Brian MacWhinney, *The Handbook of Child language*, Oxford: Blackwell, 73-95.
- OCHS, Elinor, Bambi B. SCHIEFFELIN & Martha L. PLATT (1979): "Propositions across utterances and speakers". En Elinor Ochs & Bambi B. Schieffelin, *Developmental pragmatics*, New York, Academic Press, 251-268.
- OLERON, Pierre (1979): *L'enfant et l'acquisition du langage*. Paris: Presses Universitaires de France. Cito por trad. esp. de Irene Agoff y Rafael Rodríguez Marín, *El niño y la adquisición del lenguaje*, Madrid: Ediciones Morata, 1981.
- OWENS, Robert E. (2003): *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Prentice Hall.
- PAK, Maria, Richard SPROTT & Elena ESCALERA (1996): "Little words, big deal: the development of discourse and syntax in child language". En Dan I. Slobin, Julie Gerhardt, Amy Kyratzis & Jiansheng Guo (eds.), *Social interaction, social context, and language. Essays in honor of Ervin-Tripp*, Mahwah: Lawrence Erlbaum, 287-305.
- PAINTER, Claire (1999): *Learning through language in early childhood*. New York: Continuum.

- PARODI, Giovanni (2008): "Lingüística de corpus: una introducción al ámbito", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46(1), 93-119.
- PAUL, Rhea (1981): "Analyzing complex sentence development". En Jon F. Miller (ed.), *Assessing language production in children: experimental procedures*, Baltimore: University Park press, 36-40.
- _____ (1995): *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment and intervention*. St. Louis: Mosby.
- PÉREZ PEREIRA, Miguel (1996): *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- PÉREZ SERRANO, Gloria (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Vol. I, "Métodos". Madrid: La Muralla.
- PETERS, Ann M. (1977): "Language learning strategies: Does the whole equal the sum of the parts?", *Language*, 53(3), 560-573.
- _____ (1983): *The units of language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (1986): "Early syntax". En Paul Fletcher & Michael Garman (eds.), *Language acquisition: studies in first language development*, Cambridge: Cambridge University Press, 307-325.
- _____ (1995): "Strategies in the acquisition of syntax". En Paul Fletcher & Brian MacWhinney, *The handbook of child language*, Oxford: Blackwell, 462-483.
- _____ (2009): "Cracking the language code: processing strategies in first language acquisition". En Susan Foster-Cohen (ed.), *Language acquisition*, Houndmills, Basingstoke, Hampshire; New York: Palgrave Macmillan, 40-61.
- PETERSON, Carole (1986): "Semantic and pragmatic uses of 'but'", *Journal of Child Language*, 13, 538-590.
- PETERSON, Carole & Allyssa MCCABE (1983): *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum Press.
- _____ (1985): "Understanding 'because': how important is the task?", *Journal of Psycholinguistic Research*, 14, 199-218.
- _____ (1987): "The connective *and*: do older children use it less as they learn other connectives?", *Journal of Child Language*, 14, 375-381
- _____ (1988): "The connective AND as a discourse glue", *First Language*, 8, 19-28.

- _____ (1996): "Parental scaffolding of context in children's narratives". En Carolyn E. Johnson & John H. V. Gilbert (eds.), *Children's Language*, vol. 9, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 183-196.
- PHILLIPS, Juliet R. (1973): "Syntax and vocabulary of mother's speech to young children: age and sex comparisons", *Child Development*, 44(1), 182-185.
- PIAGET, Jean (1952): *The origins of intelligence in children*. New York: Norton.
- _____ (1954): *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.
- PIATTELLI-PALMARINI, Massimo (ed.) (1979): *Théories du langage, théories de l'apprentissage: le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Paris: Seuil.
- _____ (ed.) (1980): *Language and Learning: The debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. London: Routledge & Kegan Paul
- PIATTELLI-PALMARINI, Massimo & Robert BERWICK (2013): *Rich Languages from Poor Inputs*. Oxford: Oxford University Press.
- PINE, Julia (1994): "The language of primary caregivers". En Clare Gallaway & Brian J. Richards (eds.), *Input and interaction in language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 15-37.
- PINE, Julian & Elena V. LIEVEN (1993): "Reanalyzing rote-learned phrases: individual differences in the transition to multi-word speech", *Journal of Child Language*, 20(3), 551-571.
- _____ (1997): "Slot and frames patterns in the development of the determiner category", *Applied Psycholinguistics*, 18, 123-138.
- PINKER, Steven (1984): *Language learnability and language development*. Cambridge: MIT Press.
- _____ (1989): *Learnability and cognition: The acquisition of argument structure*. Cambridge: MIT Press.
- PONS BORDERÍA, Salvador (1998): *Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua*. Valencia: Universitat de València.
- PORROCHE BALLESTEROS, Margarita (1996): "Las llamadas conjunciones como elementos de conexión en el español conversacional: *pues / pero*". En Thomas Kotschi, Wulf Oesterreicher & Klaus Zimmermann (coords.), *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, Frankfurt / Madrid: Vervuert / Iberoamericana, 71-94.

- _____ (1998): “Sobre algunos usos de *que*, *si* y *es que* como marcadores discursivos”. En M^a Antonia Martín Zorraquino & Estrella Montolío Durán (coords.), *Los marcadores del discurso: teoría y análisis*, Madrid: Arco Libros, 229-242.
- PORTOLÉS, José (1989): “El conector argumentativo *pues*”, *DICENDA. Cuadernos de Filología Hispánica*, 8, 117-139.
- _____ (1998): *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- PREGO VÁZQUEZ, Gabriela (2004): “Las narrativas en niños de tres/cuatro años: un puente entre la sintaxis y la pragmática”. En Montserrat Veyrat & Beatriz Gallardo (eds.), *Estudios de Lingüística Clínica: Aspectos evolutivos*, Valencia: Universitat de València, 99-126.
- _____ (2006): “Evaluación de la cohesión en el habla infantil: los usos de ‘y’ en edad temprana”, *Actas del I Congreso Nacional de Lingüística Clínica*, vol. 2, 265-279.
- _____ (2010): “Los marcadores explicativos en edad temprana: usos y etapas evolutivas de ‘porque’ en el corpus koiné”. En Beatriz Gallardo & Verónica Moreno (eds.), *Estudios de Lingüística Clínica*, València: Universitat de València, 179-202.
- PUYUELO, Miguel & Jean-Adolphe RONDAL (2003): *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- RADFORD, Andrew (1990): *Syntactic theory and the acquisition of English syntax: The nature of early child grammars of English*. Oxford: Basil Blackwell.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- REDEKER, Gisela (1990): “Ideational and pragmatic markers of discourse structure”, *Journal of Pragmatics*, 14, 367-381.
- REILLY, Judy S. (1986): “The acquisition of temporals and conditionals”, en Elizabeth C. Traugott, Alice ter Meulen, Judy S. Reilly & Charles A. Ferguson (eds.), *On conditionals*. Cambridge: Cambridge University Press, ch. 16, 309-331.
- RIVAS, Elena (1989): “Observaciones sobre las concesivas. Su comparación con las condicionales y adversativas”, *Verba*, 16, 237-255.
- RIVERO, Magda (1993): “Influencia del habla de estilo materno en la adquisición del lenguaje: valor y límites de la hipótesis del *input*”, *Anuario de Psicología*, 57, 45-64.

- ROJAS NIETO, Cecilia (1992): “La pregunta en la construcción del diálogo. Funciones constructivas de las preguntas a los niños pequeños”, *Revista de Lingüística Aplicada*, 15/16, 182-198.
- _____ (2007): “La base de datos ETAL”. En *Jornadas Filológicas 2005: Memoria*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM, 283-294.
- _____ (2011): “La entrada a la complejidad y el uso lingüístico. Construcciones con dos verbos en la adquisición temprana del español”. En Cecilia Rojas Nieto & Donna Jackson-Maldonado (eds.), *Interacción y uso lingüístico en el desarrollo de la lengua materna*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM y Universidad de Querétaro, 117-171.
- ROJAS NIETO, Cecilia & Donna JACKSON-MALDONADO (eds.) (2011): *Interacción y uso lingüístico en el desarrollo de la lengua materna*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM y Universidad de Querétaro.
- ROJO, Guillermo (1978): *Cláusulas y oraciones*. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.
- _____ (2002): “Sobre la lingüística basada en el análisis de corpus”, ponencia plenaria en las *Jornadas sobre corpus lingüísticos* (organizadas por Uzei, San Sebastián, octubre de 2002).
- _____ (2010): “Aguja de navegar en corpus”. En Víctor M. Castel & Liliana Cubo de Severino (eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo, 1151-1163.
- ROJO, Guillermo & Tomás JIMÉNEZ JULIÁ (1989): *Fundamentos del análisis sintáctico funcional*. Serie Lalia, nº 2. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- RONDAL, Jean-Adolphe (1983): *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruselas: Pierre Mardaga. Cito por trad. esp. de Carlos Rodríguez Springall, *La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje*, México: Trillas, 1990.
- RONDAL, Jean-Adolphe & David LING (2000): “Análisis del lenguaje espontáneo”, *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 20, 169-184.
- ROSENTHAL ROLLINS, Pamela, Catherine E. SNOW & John WILLET (1996): “Predictors of MLU: semantic and morphological developments”, *First Language*, 16, 243-259.

- ROSENTHAL ROLLINS, Pamela & Catherine E. SNOW (1998): "Shared attention and grammatical development in typical children and children with autism", *Journal of Child Language*, 25(3), 653-673.
- ROY, Deb, Rupal PATEL., Phillip DECAMP, Rony KUBAT, Michael FLEISCHMAN, Brandon ROY, Nikolaos MAVRIDIS, Stefanie TELLEX, Alexia SALATA, Jehtran GUINNESS, Michael LEVIT & Peter GORNIAC (2006): "The Human Speechome Project". Presented at *Twenty-Eighth Annual Meeting of the Cognitive Science Society*.
- RUIZ OLABUÉNAGA, José Ignacio (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2007⁴.
- RUMELHART, David E. & James L. MCCLELLAND (1986): *On learning the past tenses of English verbs*. Cambridge: MIT Press.
- RUMELHART, David E., James L. MCCLELLAND & PDP GROUP (1986): *Parallel Distributed Processing: Explorations in the microstructure of cognition*, Vol. 1, *Foundations*, Cambridge: MIT Press.
- SARDINHA, Tony Berber (2004): *Lingüística de corpus*. Barberi, SP: Manole.
- SAUSSURE, Ferdinand de (1916): *Cours de Linguistique Générale*. Lausanne: Payot.
- SAXTON, Matthew (1997): "The contrast theory of negative input", en *Journal of Child Language*, 24(1), 139-161.
- _____ (2009): "The inevitability of child directed speech". En Susan Foster-Cohen (ed.), *Language acquisition*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 62-86.
- _____ (2010): *Child language acquisition and development*. Los Angeles: SAGE.
- SCARBOROUGH, Hollis. S. (1990): "Index of Productive Syntax", *Applied Psycholinguistics*, 11, 1-22.
- SCARBOROUGH, Hollis S., Leslie RESCORLA, Helen TAGER-FLUSBERG, Anne E. FLOWER & Vicki SUDHALTER (1991): "The relation of utterance length to grammatical complexity in normal and language-disordered groups", *Applied Psycholinguistics*, 12, 23-45.
- SCHAERLAEKENS, Anne Marie (1973): *The Two-word Sentence in Child Language Development: A study based on evidence provided by Dutch-speaking triplets*. The Hague: Mouton.
- SCHAFER, H. Rudolph (1984): *The child's entry into a social world*. London: Academic Press. Cito por trad. esp. de Enrique Lafuente, *Interacción y socialización*, Madrid: Visor, 1989.

- SCHIEFFELIN, Bambi B. (1979): "Getting it together: An ethnographic approach to the study of the development of communicative competence". En Ochs, Elinor & Bambi B. Schieffelin (eds.), *Developmental pragmatics*, New York: Academic Press, 73-108.
- SCHIEFFELIN, Bambi B. & Elinor OCHS (1986): *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHIFFRIN, Deborah (1987): *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHLESINGER, Izchak M. (1971): "Production of utterances and language acquisition". En Dan I. Slobin (dir.), *The ontogenesis of grammar*, New York: Academic Press, 63-101.
- _____ (1977): "The role of cognitive development and linguistic input in language acquisition", *Journal of Child Language*, 4, 153-169.
- _____ (1982): *Steps to language*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- _____ (1988): "The origin of relational categories". En Yonata Levy, Izchak Schlesinger & Martin D. S. Braine (eds.), *Categories and processes in language acquisition*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates., 121-178.
- SCHÖNEFELD, Doris (2011): *Converging Evidence. Methodological and Theoretical Issues for Linguistic Research*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- SCOLLON, Ronald (1976): *Conversations with a one year old*. Honolulu: University Press of Hawaii.
- _____ (1979): "A real early stage: An unzipped condensation of a dissertation on child language". En Elenor Ochs & Bambi B. Scheffelin (eds.) *Developmental pragmatics*, Academic Press: New York, 215- 227.
- SCOTT, Cheryl M. (1984): "Adverbial connectivity in conversations of children 6 to 12", *Journal of Child Language*, 11(2), 423-452.
- _____ (1988): "Producing complex sentences", *Topics in Language Disorders*, 8(2), 44-62.
- SEARLE, John (1969). *Speech Acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SEBASTIÁN, Eugenia & Dan I. SLOBIN (1994): "Development of linguistic forms: Spanish". En Ruth E. Berman & Dan I. Slobin (eds.), *Relating events in Narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 239-284.
- SEKALIS, Martine (2012): "The emergence of complex sentences in a French child's language from 0;10 to 4;01: a causal adverbial clauses and the concertina effect", *Journal of French Language Studies*, 22(1), 115-141.

- SERRA, Miquel, elisabet SERRAT, Rosa SOLÉ, Aurora BEL & Melina APARICI (2000). *La adquisició del llenguatge*. Barcelona: Ariel.
- SHATZ, Marilyn (2007): "On the development of the field of language development". En Erika Hoff & Marilyn Shatz (eds.), *Blackwell handbook of language development*, London: Wiley-Blackwell, 1-15.
- SHATZ, Marilyn & Rochel GELMAN (1973): "The development of communication skills: Modifications in the speech of young children as a function of the listener", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38 (5, Serial No. 152), 1-38.
- SHIEL, Gerry, Áine CREGAN, Anne MCCOUGH & Peter ARCHER (2012): *Oral Language in Early Childhood and Primary Education (3-8 years)*. Dublin: NCAA.
- SIGUÁN SOLER, Miguel (1983): *Metodología para el estudio del lenguaje en la infancia*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- _____ (ed.) (1984): *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*. Madrid: Pirámide.
- SINCLAIR, John (1991): *Corpus, Concordance and Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- SINCLAIR DE ZWARTZ, Hermina (1967): *Acquisition du Langage et Développement de la Pensée*. Paris: Dunod.
- _____ (1974): "L'acquisition du langage du point de vue piagétien", *Folia Phoniatrica*, 26, 1-12.
- _____ (1975): "The role of cognitive structures in language acquisition". En Eric H. Lenneberg & Elizabeth Lenneberg (eds.), *Foundations of Language Development: A Multidisciplinary Approach*, Vol.1, New York: Academic Press, 223-238.
- SKINNER, Burrhus Frederic (1957): *Verbal Behavior*. Englewood's Cliffs: Prentice-Hall.
- SLOBIN, Dan Isaac (ED.) (1967): *A field manual for cross-cultural study of the acquisition of communicative competence*. Berkeley: Language-Behavior Research Laboratory.
- _____ (1966): "The acquisition of Russian as a native language". En Frank Smith & George A. Miller (eds.), *The genesis of language*, Cambridge: Cambridge University Press, 129-149.
- _____ (1970): "Universals of grammatical development in children". En Giovanni B. Flores D'Arcais & Willem J. M. Levelt (eds.), *Advances in psycholinguistics*, Amsterdam: North Holland, 174-186.

- _____ (ed.) (1971): *The ontogenesis of grammar*. New York: Academic Press.
- _____ (1973): "Cognitive prerequisites for the development of grammar". En Charles A. Ferguson & Dan I. Slobin (eds.), *Studies of Child Language Development*, New York: Holt, Rinehart & Winston, 175-208.
- _____ (1977): "Language change in childhood and history". En John T. MacNamara (ed.), *Language Learning and Thought*, New York: Academic Press, 185-214.
- _____ (1985-1997): *The crosslinguistic study of language acquisition* (Vol. 1-5). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- _____ (1996): "From 'thought and language' to 'thinking for speaking'". En John J. Gumperz & Stephen C. Levinson (eds.), *Rethinking linguistic relativity*, Cambridge: Cambridge University Press, 70-96.
- _____ (2001): "Form / function relations: how do children find out what they are?". En Melissa Bowerman & Stephen C. Levinson, *Language acquisition and conceptual development*, Cambridge: Cambridge University Press, 406-449.
- _____ (2002): "Language evolution, acquisition and diachrony: probing the parallels". En Talmy Givón & Bertram F. Malle (eds.), *The evolution of language out of pre-language*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 375-392.
- _____ (2014): "Before the beginning: the development of tools of the trade", *Journal of Child Language*, 41(S1), 1-17.
- SLOBIN, Dan I., Julie GERHARDT, Amy KYRATZIS & Jiansheng GUO (eds.) (1996): *Social interaction, social context, and language. Essays in honor of Ervin-Tripp*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- SNOW, Catherine E. (1972): "Mother's speech to children learning language", *Child Development*, 43(2), 549-565.
- _____ (1977): "The development of conversation between mothers and babies", *Journal of Child Language*, 4, 1-22.
- _____ (1986): "Conversations with children". En Paul Fletcher & Michael Garman (eds.), *Language Acquisition: studies in first language development*, Cambridge: Cambridge University Press, 69-89.
- _____ (1989): "Understanding social interaction and language acquisition". En Marc H. Bornstein & Jerome S. Bruner (1989): *Interaction in human development*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 89-103.

- _____ (1999): "Social perspectives on the emergence of language". En Brian MacWhinney (ed.), *The emergence of language*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 257-276.
- SNOW, Catherine E. & Charles A. FERGUSON (1977): *Talking to Children. Language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SOKOLOV, Jeffrey L. & Catherine E. SNOW (1994): "The changing role of negative evidence in theories of language development". En Clare Gallaway & Brian J. Richards, *Input and interaction in language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 38-55.
- SOLÉ PLANAS, María Rosa & Olga SOLER VILAGELIU (2001): "Uso de conectores en distintos géneros narrativos en la infancia". En Ana I. Moreno & Vera Colwell (eds.), *Perspectivas recientes sobre el discurso*. León: AESLA/Universidad de León [Publicación en CD].
- SPROTT, Richard A. (1992): "Children's use of discourse markers in disputes: form-function relations and discourse in child language", *Discourse Processes*, 15, 423-429.
- STATI, Sorin (1972): *Teoría e metodo nella sintassi*. Bologna: Il Mulino.
- STENSTRÖM, Anna-Brita (2006): "The Spanish Discourse Marker *o sea* and *pues* and their English correspondences". En Karin Aijmer y Anne-Marie Simon Vandenberg (eds.), *Pragmatic Markers in Contrast*, Netherlands: Elsevier, 155-172.
- STERN, William (1924): *Psychology of Early Childhood: Up to the six year of age*. London: Allen & Unwin.
- STROHNER, Hans & Rüdiger WEINGARTEN, Bernd BECKER (1982): "Interactional conditions of syntax acquisition: A review", *Instructional Science*, 11, 51-69.
- STROMSWOLD, Karin (1996): "Analyzing children's spontaneous speech". En Dana McDaniel, Cecile McKee & Helen Smith Cairns (eds.), *Methods for assessing children's syntax*, Cambridge: MIT Press, 23-53.
- SWEETSER, Eve (1990): *From etymology to pragmatics. Metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TAO, Hongyin (2003): "Turn initiators in spoken English: A corpus-based approach to interaction and grammar". En Pepi Leistyna & Charles F. Meyer (eds.), *Corpus Analysis: Language Structure and Language Use*. Amsterdam: Rodopi, 187-207
- TASHAKKORI, Abas & Charlie TEDDLIE (2003): *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. California: Sage Publications.

- THELEN, Esther & Linda B. SMITH (1994): *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge: MIT Press.
- TOGNINI-BONELLI, Elena (2001): *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam: John Benjamin's.
- _____ (2010): "Theoretical overview of the evolution of corpus linguistics". En Anne O'Keefe & Michael McCarthy (eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*, New York: Routledge, 14-27.
- TOMASELLO, Michael (1992): *First verbs: a case study of early grammatical development*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- _____ (ed.) (1998a): *The new psychology of language. Cognitive and functional approaches*. Vol. 1. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- _____ (1998b): "The return of constructions", *Journal of Child Language*, 25(2), 431-442.
- _____ (1999): *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- _____ (2000a): "Do young children have adult syntactic competence?", *Cognition*, 74, 209-253.
- _____ (2000b): "First steps toward a usage-based theory of language acquisition", *Cognitive Linguistics*, 11-1/2, 61-82.
- _____ (2000c): "The item-based nature of children's early syntactic development", *Trends in Cognitive Sciences*, 4.
- _____ (2000d): "The social-pragmatic theory of word learning", *Pragmatics* 10 (4), 401-413.
- _____ (2003a): *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- _____ (ed.) (2003b): *The new psychology of language. Cognitive and functional approaches*. Vol. 2. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- _____ (2009): "The usage-based theory of language acquisition". En Edith L. Bavin (ed.), *The Cambridge Handbook of Child Language*, Cambridge: Cambridge University Press, 69-87.
- TOMASELLO, Michael & Patricia J. BROOKS (1999): "Early syntactic development: a construction grammar approach". En Martyn Barret (ed.), *The development of language*, Hove: Psychology Press, 161-190.

- TOMASELLO, Michael, Malinda CARPENTER, Josep CALL, Tanya BEHNE & Henrike MOLL (2005): "Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition", *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 675-735.
- TOMASELLO, Michael & Michael J. FARRAR (1986): "Joint attention and early language", *Child Development*, 57(6), 1454-1463.
- TOMASELLO, Michael & Daniel STAHL (2004): "Sampling children's spontaneous speech: how much is enough?", *Journal of Child Language*, 31, 101-121.
- TRAUGOTT, Elizabeth Closs & Bernd HEINE (1991): *Approaches to grammaticalization*. 2 Vols. Amsterdam: John Benjamin's.
- TYACK, Dorothy L. & Robert H. GOTTSLEBEN (1986): "Acquisition of complex sentences", *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 17, 160-174.
- VAN DIJK, Teun A. (1979): "Pragmatic connectives", *Journal of Pragmatics*, 3, 447-456.
- _____ (1981): *Studies in the pragmatics of discourse*. New York: Mouton.
- VAN VALIN, Robert D. (1991): "Functionalist theory and language acquisition", *First Language*, 31, 1-40.
- _____ (2001): "The acquisition of complex sentences: a case study in the role of theory in the study of language", *Chicago Linguistic Society* 36 (2) *The panels*. Chicago: The University of Chicago Press.
- VAN VEEN, Rosemarie (2011): *The acquisition of causal connectives: The role of parental input and cognitive complexity*. Netherlands: Netherlands Graduate School of Linguistics.
- VAN VEEN, Rosemarie, Jacqueline EVERS-VERMEUL, Ted SANDERS & Huub VAN DEN BERGH (2009): "Parental input and connective acquisition: A growth curve analysis", *First Language*, 29(3), 266-288.
- _____ (2013): "The influence of input on connective acquisition: a growth curve analysis of English *because* and German *weil*", *Journal of Child Language*, 40: 1003-1031.
- VARELA, Vianey (2011): "El nicho discursivo de las construcciones infantiles con *pero* en la adquisición temprana del español". En Cecilia Rojas Nieto & Donna Jackson-Maldonado, *Interacción y uso lingüístico en el desarrollo de la lengua*, México: Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM y Universidad de Querétaro, 173-208.
- VEYRAT, Montserrat & Beatriz GALLARDO (eds.) (2004): *Estudios de Lingüística Clínica: Aspectos evolutivos*. Valencia: Universitat de València.

- VILA, Ignasi (1991): “Lingüística y adquisición del lenguaje”, *Anales de Psicología*, 7(2), 111-121.
- VYGOTSKY, Lev (1930 [1988]): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- _____ (1934): *Myshlenie i rech*, Mockba. Cito por la trad. esp. de Pedro Tosaus Abadía (sobre la edición inglesa a cargo de Alex Kozulin, *Thought and language*. Cambridge: The MIT Press, 1986), *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona/Buenos Aires: Paidós, 1995.
- WAGNER, Klaus R. (1985): “How much children say in a day?”, *Journal of Child Language*, 12(2), 475-487.
- WALSH, Steve & Anne O’KEEFE (2007): “Applying CA to modes analysis of higher education spoken academic discourse”. En Hugo Bowles & Paul Seedhouse (eds.), *Conversation Analysis and Language for Specific Purposes*. Bern: Peter Lang, 100-139.
- WASOW, Thomas (1983): “Some remarks on developmental psycholinguistics”. En Yukio Otsu *et al.* (eds.), *Studies in generative grammar and language acquisition*, Tokyo: Editorial Committee.
- WEILER, Brian K. & Melanie C. SCHUELE (2014): “Joining clauses with subordinate conjunctions: one type of complex syntax”, *SIG1. Perspectives on Language Learning and Education*, 21, 182-191.
- WELLS, Gordon (1985): *Language development in the pre-school years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WEXLER, Kenneth & Peter W. CULICOVER (1980): *Formal principles of language acquisition*. Cambridge: MIT Press.
- WOOD, David (1988): *How children think and learn: The social contexts of cognitive development*. Oxford: Blackwell.
- WOOD, David, Jerome S. BRUNER & Gail ROSS (1976): “The role of tutoring in problem-solving”, en *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- ZABALEGUI, Nerea (2010): “A ver si nos perdemos: la construcción *a ver si* en la historia del español”, *Núcleo*, 27, 93-114.
- ZIEGLER, Debra (1997): “Retention in ontogenetic and diachronic grammaticalization”, *Cognitive Linguistics*, 8(3), 207-241.
- ZUFFEREY, Sandine (2010): *Lexical Pragmatics and Theory of mind: the acquisition of connectives*. Amsterdam: John Benjamin’s.



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Franjas de edad en el corpus Koiné	159
Figura 2. Lenguas utilizadas por los participantes	180
Figura 3. LME por franjas de edad en niñas	213
Figura 4. LME por franjas de edad en niños	214
Figura 5. Casos fuera de los márgenes de confianza.....	216
Figura 6. Frecuencias absolutas de conectores por franjas de edad	218
Figura 7. Orden de emergencia de los nexos interordinantes.....	231
Figura 8. Orden de emergencia de los nexos interordinantes como conectores sintácticos..	232
Figura 9. Tipo de cohesión establecida por <i>pero</i> entre los 2;0-4;0 años	254
Figura 10. Macrofunciones de <i>pero</i> por franjas de edad	255
Figura 11. Macrofunciones de <i>porque</i> por franjas de edad	264
Figura 12. Tipo de cohesión establecida por <i>porque</i> entre los 2;0-4;0 años	270
Figura 13. Valores interaccionales de <i>pues</i>	277
Figura 14. Macrofunciones de <i>pero</i> y <i>porque</i> por franjas de edad.....	290
Figura 15. Tipo de cohesión manifestada por <i>pero</i> y <i>porque</i> por estadios.....	292
Figura 16. Tipos de construcciones con <i>pero</i> por etapas.....	306
Figura 17. Tipos de construcciones con <i>porque</i> por etapas.....	315
Figura 18. Distribución de las construcciones con <i>pero</i> y <i>porque</i>	329
Figura 19. Secuencia evolutiva de los nexos interordinantes.....	341
Figura 20. Secuencia evolutiva de los nexos interordinantes en cuanto que conectores sintácticos	342
Figura 21. Frecuencia de conectores interordinantes por franjas de edad.....	343
Figura 22. Distribución de los usos de los conectores interordinantes (2;0-4;0 años)	344
Figura 23. Pares de adyacencia pregunta-respuesta por etapas	349
Figura 24. Tipo de cohesión manifestada por <i>pero</i>	351
Figura 25. Tipo de cohesión manifestada por <i>porque</i>	352
Figura 26. Evolución de la cohesión manifestada por <i>pero</i> y <i>porque</i> entre los 2;0-4;0 años	353

Figura 27. Distribución de los tipos de construcciones con <i>pero</i> entre los 2;0-4;0 años.....	358
Figura 28. Distribución de los tipos de construcciones con <i>porque</i> entre los 2;0-4;0 años..	359
Figura 29. Evolución de las construcciones con <i>pero</i> entre los 2;0-4;0 años	360
Figura 30. Evolución de las construcciones con <i>porque</i> entre los 2;0-4;0 años	360



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Evolución de las construcciones sintácticas (Tomasello y Brooks, 1999)	37
Tabla 2. Interpretación de los conectores	116
Tabla 3. Tipología de construcciones con <i>pero</i> en edad temprana (Varela, 2011)	130
Tabla 4. Tipología de construcciones	134
Tabla 5. Tipos de construcciones y función de los conectores	134
Tabla 6. Datos de las escuelas infantiles	160
Tabla 7. Muestra seleccionada para el estudio	183
Tabla 8. Transcripciones manejadas y duración de las sesiones	184
Tabla 9. Presencia de los participantes por estadios.....	197
Tabla 10. Distribución de conectores interordinantes	208
Tabla 11. Frecuencias absolutas y relativas de los conectores en relación al número de intervenciones	209
Tabla 12. Conectores más frecuentes en la producción individual	210
Tabla 13. LME por franjas de edad	212
Tabla 14. Estadísticos descriptivos de LME por franjas de edad	215
Tabla 15. Frecuencias de conectores por franjas de edad.....	217
Tabla 16. Conectores, edad y LME	219
Tabla 17. Frecuencia de conectores por franjas de edad	220
Tabla 18. Frecuencia de <i>pero</i> por franjas de edad	221
Tabla 19. Frecuencia de <i>porque</i> por franjas de edad	222
Tabla 20. Frecuencia de <i>pues</i> por franjas de edad	223
Tabla 21. Frecuencia de <i>si</i> por franjas de edad.....	223
Tabla 22. Aparición de <i>pero</i>	225
Tabla 23. Edad de aparición de las funciones de <i>pero</i>	226
Tabla 24. Aparición de <i>porque</i>	226
Tabla 25. Aparición de las funciones de <i>porque</i>	227
Tabla 26. Aparición de <i>pues</i>	228

Tabla 27. Aparición de <i>si</i>	229
Tabla 28. Aparición de las funciones de <i>si</i>	230
Tabla 29. Edades de aparición de las funciones.....	232
Tabla 30. Distribución de las funciones de <i>pero</i>	234
Tabla 31. Distribución de las funciones de <i>porque</i>	236
Tabla 32. Distribución de las funciones de <i>si</i>	237
Tabla 33. Tipos de usos de los conectores interordinantes	238
Tabla 34. Distribución de las funciones de los conectores interordinantes	238
Tabla 35. Usos gramaticales y pragmáticos antes y después de los 3;0 años	239
Tabla 36. Distribución de las macrofunciones de <i>pero</i>	242
Tabla 37. Tipo de cohesión manifestada por <i>pero</i>	250
Tabla 38. Tipo de cohesión establecida por <i>pero</i> en el estadio II	252
Tabla 39. Tipo de cohesión establecida por <i>pero</i> en el estadio III.....	253
Tabla 40. Tipo de cohesión establecida por <i>pero</i> en el estadio IV	254
Tabla 41. Distribución de las macrofunciones de <i>porque</i>	258
Tabla 42. Tipo de causalidad expresada por <i>porque</i> a nivel ideativo	261
Tabla 43. Tipo de cohesión manifestada por <i>porque</i>	266
Tabla 44. Tipo de cohesión establecida por <i>porque</i> en el estadio I	267
Tabla 45. Tipo de cohesión establecida por <i>porque</i> en el estadio II.....	268
Tabla 46. Tipo de cohesión establecida por <i>porque</i> en el estadio III.....	269
Tabla 47. Tipo de cohesión establecida por <i>porque</i> en el estadio IV	269
Tabla 48. Distribución de las macrofunciones de <i>pues</i>	271
Tabla 49. Distribución de los valores interaccionales de <i>pues</i>	273
Tabla 50. Tiempos verbales en construcciones con <i>si</i>	280
Tabla 51. Contextos de co-aparición de <i>si</i> con otros conectores	282
Tabla 52. Usos de <i>si</i>	286
Tabla 53. Macrofunciones de <i>pero</i> y <i>porque</i>	289
Tabla 54. Tipo de cohesión manifestada por <i>pero</i> y <i>porque</i>	291
Tabla 55. Funciones de <i>pero</i> , unidades implicadas y tipos de construcciones	301
Tabla 56. Tipos de construcciones con <i>pero</i>	302
Tabla 57. Construcciones con <i>pero</i> en el estadio II	303
Tabla 58. Construcciones con <i>pero</i> en el estadio III.....	304

Tabla 59. Construcciones con <i>pero</i> en el estadio IV	305
Tabla 60. Tipos de construcciones con <i>porque</i>	310
Tabla 61. Construcciones con <i>porque</i> en el estadio I	311
Tabla 62. Construcciones con <i>porque</i> en el estadio II.....	312
Tabla 63. Construcciones con <i>porque</i> en el estadio III	313
Tabla 64. Construcciones con <i>porque</i> en el estadio IV	314
Tabla 65. Usos de <i>porque</i> en pares de adyacencia pregunta-respuesta	323
Tabla 66. Proporción de <i>porque</i> en pares de adyacencia por franjas de edad	324
Tabla 67. Tipos de construcciones con <i>pero</i> y <i>porque</i>	329
Tabla 68. Grupos de conectores en función de su frecuencia.....	334
Tabla 69. Aparición de los conectores.....	335
Tabla 70. Grupos de conectores en función de su emergencia.....	335
Tabla 71. Aparición de las partículas como conectores sintácticos.....	342
Tabla 72. Funciones de los conectores interordinantes	346
Tabla 73. Función de los conectores interordinantes (2;0-4;0 años)	353
Tabla 74. El desarrollo de las construcciones complejas interordinadas (2;0-4;0 años)	368
Tabla 75. El desarrollo de las construcciones complejas interordinadas en castellano entre los 2;0-4;0 años	379



ANEXOS

Anexo 1. Codificación introducida en el corpus Koiné²¹⁶

LÍNEA PRINCIPAL	NIVEL	CARACTERÍSTICAS CODIFICADAS	CÓDIGO
Intervenciones infantiles	Interaccional	Mantenimiento del turno	:

LÍNEA DEPENDIENTE	NIVEL LINGÜÍSTICO	ASPECTO CODIFICADO	CÓDIGOS
<i>%xpar</i> (NOTA: se recogen sólo usos peculiares)	FONOLOGÍA	-Cualquier uso peculiar relacionado con la fonología.	\$PHO
	MORFOLOGÍA	- Formas nominales cuyas propiedades gramaticales (género, número) no presentan la manifestación material que cabría esperar.	\$NOU
		- Formas verbales cuyas propiedades gramaticales (tiempo, modo, aspecto, etc.) no presentan la manifestación material que cabría esperar.	\$VER
		- Palabras derivadas posibles desde el punto de vista del sistema, pero inexistentes en la norma adulta. - Palabras derivadas en las que el afijo derivativo no toma la forma que la base requiere en el lenguaje adulto.	\$WFO
	SINTAXIS	- En las palabras con flexión casual: selección de un "caso" diferente del que, en el lenguaje adulto, corresponde a la posición sintáctica que ocupan. - En las palabras sin flexión casual: omisión o sustitución del índice funcional que, en el lenguaje adulto, corresponde a la posición sintáctica que ocupan.	\$CON
		- Falta de concordancia entre dos constituyentes frásticos o clausales que, en el lenguaje adulto, concuerdan obligatoriamente.	\$AGR
		- Omisión, sustitución o empleo imprevisto de cualquiera de las formas (libres o semi-libres) que enraízan las expresiones nominales en el contexto verbal y extraverbal.	\$PRE
		- Omisión de un constituyente clausal cuya presencia se esperaría en el lenguaje adulto.	\$ELL

²¹⁶ En color oscuro figuran las etiquetas ya introducidas o que están siendo introducidas.

%<i>pho</i> (NOTA: se recogen sólo usos peculiares)	FONÉTICA Y FONOLOGÍA	- Número de sílabas de la palabra (target)	MON, BIS, TRI, TRE
		- Acentuación de la palabra (target)	AGU, LLA, ESD, SOB
		- Tonicidad de la sílaba (target)	TON, PRT, POT
		- Posición de la sílaba (target)	INI, MED, FIN
		- Categoría del fonema (target)	OBT, OBF, OBR, SON...
		- Posición del fonema en la sílaba (target)	ATS, ATC, COS, COD
		- Proceso (target)	SUS, OMI, ADI, NAN
		- Categoría del fonema (emisión real)	OBT, OBF, OBR, SON...
		- Edad del informante (años; meses)	200, 201, 202, 203...
%<i>xmor</i> (NOTA: se recogen todos los usos)	MORFOLOGÍA Y SINTAXIS [I] (NOTA: referida a construcciones verbales)	- Número de sílabas de la forma verbal en infinitivo	1SIL, 2SIL, 3SIL...
		- Tiempo verbal	PRES, PRES2, PAS1, PAS2, PAS3, FUT1...
		- Persona y número	1S, 2S, 3S, 1P, 2P, 3P
		- Conjugación	1C, 2C, 3C
		- Tipo de construcción	-Presencia del constituyente ARG1, ARG2, ARG3, VER...
			-Tipología del constituyente ARG1'v, ARG2'v...
		- Edad del informante (años; meses)	200, 201, 202, 203...
	MORFOLOGÍA Y SINTAXIS [II] (NOTA: referida a construcciones nominales)	- Número de sílabas de la forma verbal utilizada	1SIL, 2SIL, 3SIL...
		- Categoría del elemento nominal que funciona como núcleo	SUS, ADJ...
		- Género del elemento nominal	MAS, FEM
		- Número del elemento nominal	SG, PL, INV
		- Tipo de construcción	NUC, PRES1, PRES2, MOD1, MOD2...
		- Edad del informante (años; meses)	200, 201, 202, 203, 204...
%<i>xpra</i> (NOTA: se recogen todos los usos)	PRAGMATICA	-Función de los marcadores discursivos	INT (<i>interactivos</i>) NINT (<i>no interactivos</i>)
		-Dimensión según Halliday	INST (<i>instrumental</i>) ACT (<i>activa</i>) EXPR (<i>expresiva</i>) PART (<i>participativa</i>)
		-Edad del informante (años; meses)	200, 201, 202, 203...

Anexo 2. Datos de las transcripciones seleccionadas para el análisis

Escuela infantil Vite

DENOMINACIÓN	DATA [día-mes-año]	DURACIÓN	NÚMERO DE PARTICIPANTES
Vit1_01	05-nov-97	17' 32"	3
Vit1_02	19-nov-97	18' 33"	3
Vit1_03	09-dec-97	17' 03"	2
Vit1_04	14-xan-98	16' 22"	4
Vit1_05	28-xan-98	20' 32"	3
Vit1_06	15-abr-98	18' 24"	5
Vit1_07	29-abr-98	25' 00"	5
Vit1_08	13-mai-98	17' 13"	6
Vit1_09	27-mai-98	06' 41"	4
Vit2_01	23-out-98	02' 49"	2
Vit2_02	06-nov-98	04' 37"	4
Vit2_03	06-nov-98	09' 53"	2
Vit2_04	20-nov-98	14' 56"	4
Vit2_05	20-nov-98	04' 32"	1
Vit2_06	27-nov-98	08' 26"	4
Vit2_07	18-dec-98	07' 18"	4
Vit2_08	18-dec-98	06' 59"	1
Vit2_09	15-xan-99	13' 30"	5
Vit2_10	15-xan-99	12' 22"	2
Vit2_11	25-feb-99	17' 50"	5
Vit2_12	25-feb-99	17' 25"	2
Vit2_13	05-mar-99	12' 17"	4
Vit2_14	05-mar-99	11' 37"	2
Vit3a_01	23-mar-99	13' 16"	2
Vit3a_02	09-abr-99	12' 55"	1
Vit3a_03	27-abr-99	19' 09"	2
Vit3a_04	16-jun-99	17' 23"	2
Vit3b_01	23-mar-99	20' 50"	4
Vit3b_02	23-abr-99	18' 09"	4
Vit3b_03	07-mai-99	17' 42"	4
Vit3b_04	21-mai-99	22' 53"	3
Vit3b_05	16-xun-99	19' 38"	4
Vit3b_06	02-xul-99	18' 36"	5
Vit3b_07	25-nov-99	19' 39"	2
Vit3b_08	16-dec-99	15' 54"	2
Vit3b_09	13-xan-00	16' 11"	3
Vit4_01	26-xan-00	16' 24"	3
Vit4_02	10-feb-00	16' 24"	3
Vit4_03	24-feb-00	17' 31"	3
Vit4_04	16-mar-00	16' 24"	3
Vit4_05	13-abr-00	15' 43"	3
Vit4_06	11-mai-00	15' 00"	3
Vit4_07	24-mai-00	14' 22"	2
Vit4_08	08-xun-00	14' 56"	3

Escuela infantil Elfos

DENOMINACIÓN	DATA [día-mes-año]	DURACIÓN	NÚMERO DE PARTICIPANTES
Elf1_01	08-nov-96	20' 00"	4
Elf1_02	22-nov-96	25' 44"	2
Elf1_03	12-dec-96	18' 01"	3
Elf1_04	27-dec-96	20' 32"	3
Elf1_05	10-xan-97	16' 28"	2
Elf1_06	03-abr-97	20' 33"	4
Elf1_07	11-abr-97	12' 33"	3
Elf2_01	09-mai-97	16' 16"	3
Elf2_02	23-mai-97	28' 40"	3
Elf2_03	06-xun-97	16' 39"	4
Elf2_05	31-xul-97	31' 17"	2
Elf2_06	14-ago-97	16' 01"	2
Elf2_07	19-set-97	19' 57"	2
Elf2_08	11-out-97	12' 45"	3
Elf2_09	11-out-97	07' 34"	3
Elf2_10	25-out-97	20' 27"	3
Elf2_11	07-nov-97	06' 47"	1
Elf3_01	21-nov-97	26' 22"	3
Elf3_02	05-dec-97	27' 36"	2
Elf3_03	23-xan-98	20' 33"	2
Elf3_04	27-feb-98	23' 00"	2
Elf3_05	13-mar-98	15' 19"	2
Elf3_06	27-mar-98	21' 24"	3
Elf3_07	17-abr-98	16' 12"	3
Elf3_08	08-mai-98	18' 41"	3
Elf4_01	22-mai-98	24' 41"	2
Elf4_02	09-out-98	11' 37"	3
Elf4_03	23-out-98	24' 03"	1
Elf4_04	06-nov-98	19' 16"	3
Elf4_05	20-nov-98	19' 22"	2
Elf4_06	04-dec-98	21' 33"	3
Elf4_07	22-dec-98	14' 00"	2

Escuela infantil Breogán

DENOMINACIÓN	DATA [día-mes-año]	DURACIÓN	NÚMERO DE PARTICIPANTES
Bre5_08	03-mar-99	16' 54"	5
Bre5_09	18-mar-99	15' 04"	5
Bre5_10	08-abr-99	15' 04"	4
Bre5_11	22-abr-99	25' 31"	5
Bre6_01	20-mai-99	15' 49"	5
Bre6_02	27-mai-99	15' 34"	4
Bre6_03	29-nov-99	18' 49"	3
Bre6_04	15-dec-99	18' 51"	5
Bre6_05	13-xan-00	17' 04"	5
Bre6_06	27-xan-00	17' 36"	3

Bre6_07	17-feb-00	10' 00"	3
Bre6_09	21-mar-00	14' 57"	7
Bre6_10	13-abr-00	14' 55"	5
Bre6_11	25-mai-00	14' 18"	5
Bre6_12	15-xun-00	06' 19"	5
Bre6_13	15-xun-00	06' 52"	5

Escuela infantil A Milagrosa

DENOMINACIÓN	DATA [día-mes-año]	DURACIÓN	NÚMERO DE PARTICIPANTES
Mil1_01	10-feb-99	09' 45"	5
Mil1_02	24-feb-99	16' 38"	4
Mil1_03	10-mar-99	16' 20"	5
Mil1_04	24-mar-99	19' 43"	6
Mil1_05	14-abr-99	24' 45"	6
Mil1_06	28-abr-99	23' 37"	6
Mil1_09	30-xun-99	23' 25"	5
Mil2_01	16-nov-99	15' 36"	2
Mil2_02	30-nov-99	17' 04"	2
Mil2_03	01-feb-00	19' 55"	2
Mil2_04	16-feb-00	10' 04"	1
Mil2_05	24-mai-00	21' 57"	2

Anexo 3. Frecuencias absolutas y relativas de las macrofunciones de *pero* y *porque*

Macrofunciones de *pero* por estadios

Estadio	Función Interpersonal	Función textual	Función ideativa
I	1 (50%)	1 (50%)	0 (0%)
II	16 (19,02%)	19 (46,34%)	6 (14,63%)
III	44 (36,97%)	59 (49,58%)	16 (13,45%)
IV	18 (26,47%)	45 (66,18%)	5 (7,35%)

Macrofunciones de *porque* por estadios

Estadio	Función Interpersonal	Función textual	Función ideativa
I	4 (36,36%)	4 (36,36%)	3 (27,27%)
II	6 (16,22%)	26 (70,27%)	5 (13,51%)
III	13 (15,12%)	51 (59,30%)	22 (25,58%)
IV	8 (10,81%)	52 (70,27%)	14 (18,92%)

